Niveau(x) d'enseignement: 9 Numéro EDUQ : 0370107
Centre d'intérêt: 100

Québec (Province) Direction générale de l'éducation des adultes. Service des études et projets.

L'Opération Départ (Montréal), rapport final, livre III : démarche et méthodes / Ministère de l'éducation, Direction générale de l'éducation permanente, Service des études et projets ; [par André Aubry et Gérard Plante]. -- [Québec] : La Direction , 1971.
129 f. ; 28 cm.

Notes bibliogr. au bas des p.

Cote Dewey: 374'.9714/Q3o Cote LC: LC/5254

Descripteur(s): *Education permanente *Philosophie de l'éducation *Système scolaire *Structure scolaire *Objectifs d'éducation *Auto-éducation *Autonomie *Education des adultes

Identificateur(s) de nom: *Départ (Opération)

Identificateur(s) de sujet: *S'éduquant

L'équipe de l'Opération Départ (Montréal) a vécu une expérience de recherche où la réflexion, une réflexion très libre, a été privilégiée au détriment de la manipulation de techniques savantes. Il s'agissait d'une réflexion prospective, à caractère nettement utopique, qui conduisait à une refonte complète du système éducatif à partir de postulats nouveaux. Le document retrace, pour la période qui va des débuts du projet à mars 1969, la genèse du modèle théorique que l'Opération Départ devait finalement élaborer. Seules les deux premières phases de cette démarche ont donc fait l'objet de la présente étude.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370107

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION PERMANENTE
SERVICE DES ETUDES ET PROJETS

l'opération départ (montréal)

rapport final

LIVRE III DÉMARCHE ET MÉTHODES

Mai 1971

TABLE DES MATIERES

p

TABLE DES MATIERES..... 1

INTRODUCTION..... 1

- Nature de ce document..... 1
- Les phases de notre recherche..... 2

CHAPITRE I : AVANT LE 3 SEPTEMBRE 1968: PREMIERE EBAUCHE DU PROJET "OPERATION DEPART (MONTREAL)"..... 4

A. Recherche plutôt que sensibilisation..... 4

B. Préoccupation d'une stratégie unifiante..... 5

C. Perception globale de quelques problèmes..... 6

CHAPITRE II: DU 3 SEPTEMBRE 1968 AU 7 MARS 1969: DEFINITION DU MANDAT DE L'OPERATION DEPART (MONTREAL)..... 9

1ère étape: l'information..... 10

A. Les séances d'information: buts, informateurs, secteurs couverts..... 10

B. Quelques perceptions de l'équipe, à la suite des séances d'information..... 15

C. Les objectifs de l'Opération Départ (Montréal) se précisent..... 13

(1) Suggestions..... 18
(2) Confirmations..... 19
(3) Recherche d'une perspective unifiante..... 19

D. Impact des séances d'information sur l'équipe..... 19

p.

IIe étape: identification et analyse de problèmes..... 20

A. Premières tentatives d'analyse..... 20

(1) Deux problèmes..... 21
(2) Deux facteurs..... 21
(3) Solution globale entrevue..... 21

B. Notre perception des politiques de la Direction générale de l'Education permanente..... 22

(1) Situation de l'éducation des adultes..... 22
(2) Importance respective des diverses formes de formation professionnelle..... 24
(3) Place de la formation scolaire..... 25
(4) Préoccupations de la Direction générale de l'Education permanente en formation professionnelle..... 26
(5) L'éducation populaire..... 28
(6) Le cas des universités et des CEGEP..... 30
(7) Quelques moyens pour améliorer l'éducation des adultes..... 30

C. Quelques analyses plus poussées..... 33

(1) La formation professionnelle..... 34
(2) La loi fédérale sur la formation professionnelle..... 36
(3) Les programmes..... 37
(4) Les outils et ressources pédagogiques..... 39
(5) Le professeur d'adultes..... 39
(6) L'étudiant adulte..... 40
(7) La coordination des structures..... 41
(8) Politiques provinciales; philosophie de l'éducation..... 42
Conclusion de la section C..... 42

D. Quelques critères écartés..... 43

E. Le critère de la société technologique..... 45

(1) A propos de la formation générale..... 45
(2) A propos de la formation professionnelle... 46

p.

(3) A propos de la dimension socio-économique.. 47
(4) A propos d'une politique générale d'éducation des adultes..... 48
(5) A propos de quelques politiques particulières de la Direction générale de l'Education permanente..... 50
(6) A propos d'un projet..... 52
(7) Tentative pour préciser ce critère..... 54

F. L'approche systémique..... 54

(1) Réaction contre le micmac..... 54
(2) Un système pour l'Ile de Montréal..... 55
(3) Trois aspects de notre conception systémique..... 58

G. L'acte éducatif..... 60

(1) Emergence de l'acte éducatif..... 60
(2) Premiers cheminements de cette notion..... 61
(3) Premier groupement d'éléments essentiels... 63
(4) Premier schéma explicite de l'acte éducatif..... 70
(5) Eléments et postulats de la psychologie perceptuelle..... 72
(6) Les éléments pédagogiques..... 74
Conclusion de la section G..... 76

H. Le concept d'éducation permanente..... 76

(1) Education permanente et éducation des adultes: ambiguïté courante..... 76
(2) Clarification de l'ambiguïté..... 77
(3) L'éducation permanente des adultes..... 79

IIIe étape: élaboration de projets de recherche..... 85

A. Liste des projets présentés en janvier 1969..... 86

B. Elaboration d'un modèle d'éducation permanente..... 89

C. Le rôle de l'université en éducation des adultes et en éducation permanente des adultes..... 94

p.

D. Opérations de recherche et d'animation en vue de l'implantation d'un centre multi-fonctionnel pour l'Ile de Montréal..... 103

E. Evaluation critique et prospective de la loi sur la formation professionnelle..... 115

F. Elargissement de nos points de vue..... 123

IVe étape: choix d'un programme de recherche..... 125

(1) les critères..... 126
(2) les choix..... 127

Conclusion de la deuxième phase..... 129

Comment l'équipe de l'Opération Départ (Montréal) est arrivée à circonscrire et à formuler l'objet de sa recherche

Opération Départ (Montréal)
Le 28 avril 1970

(Notre réf. doc. no 529)

INTRODUCTION

Nature de ce document. Ce document est une genèse et non un traité. Il raconte plutôt qu'il ne discute: il étale plutôt qu'il ne "catégorise". Il raconte, non pas des faits mais des idées. L'équipe de l'Opération Départ (Montréal) a vécu une expérience de recherche: expérience faite non pas de manipulation de techniques savantes, mais de réflexion, réflexion très libre, qu'on laissait, pour ainsi dire, "courir la bride sur le cou".

C'est le cheminement de cette libre réflexion qui est ici retracé. Nous disons "retracé" et non "revécu". Nous dégageons, en effet, les tracés essentiels de notre réflexion. Deux avantages, à nos yeux, résultent de cette manière de procéder. En retraçant ainsi notre réflexion nous faisons le point dans notre démarche, ce qui permet de mieux orienter la prochaine étape de l'Opération Départ (Montréal), celle qui s'étendra d'avril à décembre 1970. Ensuite, ces tracés peuvent constituer pour les autres une invitation au départ: un "stimulus" qui déclencherait un processus de réflexion analogue au nôtre. Puisque nous avons employé le mot "genèse" pour caractériser notre document, disons que nos tracés sont des "exodes", c'est-à-dire des récits évoquant, à propos de diverses notions, notre sortie de la pensée commune pour aller, à travers bien des pièges, vers une pensée novatrice. Inspirés par notre expérience, d'autres, estimons-nous, peuvent s'engager dans une direction semblable et même aller plus loin que nous, dans le chemin de la pensée novatrice. Quant à nous, aujourd'hui, nous n'accepterions pas nécessairement toutes les idées que l'on trouvera exposées dans ce document. Ces idées reflètent notre cheminement: cependant nous ne saurions les endosser

toutes, aujourd'hui, sans les soumettre à une certaine réflexion.

Les phases de notre recherche. Notre genèse se présente en quatre chapitres correspondant à autant de phases de notre recherche. Ces phases ne sont pas des divisions logiques: puisqu'il s'agit, comme nous l'avons dit, d'une genèse et non d'un traité. Ce sont des événements concrets, d'ordre administratif, qui ont marqué les phases de notre processus de réflexion. Voici donc ces phases au cours desquelles on verra se dérouler notre réflexion.

I. AVANT LE 3 SEPTEMBRE 1968. Le responsable de l'Opération Départ (Montréal) travaille seul. Il prépare le terrain pour l'équipe dont il recrute les membres.

II. DU 3 SEPTEMBRE 1968 AU 7 MARS 1969. La réflexion en équipe commence avec cette phase, dont le terme est marqué par la discussion avec l'exécutif de la Direction générale de l'Education permanente d'une série de projets de recherche préparés par l'équipe de l'Opération Départ (Montréal).

III. DU 7 MARS 1969 AU 30 JUIN 1969. La discussion avec l'exécutif de la Direction générale de l'Education permanente oriente la réflexion de l'équipe sur quelques voies bien déterminées. Cette phase aboutit à la discussion d'un autre ensemble de documents avec

les membres du service de recherche de la Direction générale de l'Education permanente (rencontre du Vieux-Foyer, à Val-David).

IV. DU 4 AOUT 1969 A LA FIN MARS 1970. La réflexion durant cette phase se concentre sur les lignes majeures que la rencontre du Vieux-Foyer a dégagées.

Il va sans dire qu'à l'intérieur de certaines de ces phases de réflexion des étapes se sont dessinées. Nous les indiquerons au cours des chapitres concernés.[1]

1- Le lecteur est prié de noter que le présent texte couvre seulement les phases I et II. L'équipe n'a pas cru bon de rédiger la description des phases III et IV.

CHAPITRE I

AVANT LE 3 SEPTEMBRE 1968: PREMIERE PHASE DU PROJET "OPERATION DEPART (MONTREAL)"

L'équipe actuelle de l'Opération Départ (Montréal) ne s'est constituée que le 3 septembre 1968. Avant cette date, le responsable a cependant fait beaucoup de rencontres et discuté avec bien des personnes divers aspects de l'opération à entreprendre. Plusieurs idées, importantes pour la suite du travail, furent alors adoptées et précisées.

A. Recherche plutôt que sensibilisation

Ainsi, une première question s'imposait à la réflexion: qu'en est-il des objectifs de l'Opération Départ régionale par rapport à l'Opération Départ (Montréal)? Les objectifs de l'Opération Départ régionale étaient les suivants: (1) sensibiliser à l'éducation permanente les milieux concernés; (2) coordonner les organismes répondant aux besoins des adultes; (3) élaborer un plan régional, (4) fournir des éléments pour une politique provinciale d'éducation permanente; (5) déclencher un processus de recherche.[2] Sans aller jusqu'à spécifier définitivement les objectifs de l'Opération Départ (Montréal), les réflexions faites sur cette question au cours de cette première phase de l'opération contribuèrent à donner à l'Opération Départ (Montréal) son caractère propre tout en conservant sa filiation avec l'Opération Départ régionale et avec le grand mouvement de planification qui inspirait de plus en plus les services du ministère de l'éducation.[3] Pour l'Opération Départ (Montréal) la préoccupation immédiate de sensibiliser le milieu fut abandonnée. Une telle ambition au-

---

2 - Document no 2: "Première séance d'information" (invités: Louis Pelletier et Yvon Lussier), p. 6.

3 - Document no 1: "Première ébauche du projet Opération Départ, Ile de Montréal", p. 1.

rait requis un comité de participation. Or établir une structure de participation dans l'Ile de Montréal apparaissait avec raison comme une tâche fort complexe. Les structures de décision en éducation permanente sur l'Ile de Montréal sont très nombreuses, le plus souvent non articulées les unes sur les autres; et il n'existe aucune structure globale de décision. Il est d'ailleurs impossible d'assurer, à partir de ces structures, une participation qui serait vraiment représentative et partant décisionnelle.[4] L'Opération Départ (Montréal) ne s'engagea donc pas dans une entreprise de sensibilisation du milieu: ce qui ne veut pas dire qu'elle renonçait à tout souci de communication; ce qui veut dire cependant qu'elle mettait nettement le cap vers la recherche.

B. Préoccupation d'une stratégie unifiante

Même orientée prioritairement vers la recherche, l'Opération Départ (Montréal) dans cette phase de gestation héritait toutefois d'une certaine armature conceptuelle que lui léguait l'Opération Départ régionale. La préoccupation d'établir une équation entre les besoins et les ressources, dans le domaine de l'éducation des adultes, faisait partie de cette armature conceptuelle. On se rendit compte que cette préoccupation, si légitime qu'elle fût, pouvait dissimuler un piège. Les "besoins" qui pouvaient justifier des projets de recherche étaient nombreux et variés: dans un document d'avril 1968, le responsable de l'Opération Départ (Montréal) en énumérait, à titre d'exemples, près d'une quinzaine.[5] Il y avait donc risque d'éparpillement. Plusieurs projets, même s'ils étaient menés au mieux, pourraient ne pas s'insérer dans une problématique unique. On voulut donc, dès le point de départ, essayer de prévoir ce que pourrait être une préoccupation, une problématique unifiante. On entrevoyait que cette problématique unifiante pourrait s'élaborer à partir de critères théori-

---

4 - Document no 1, p. 3.
5 - Ibid., p. 11-13.

ques, concernant par exemple les valeurs prioritaires et les objectifs premiers visés par l'éducation permanente au Québec.[6] De toute façon, on doute fort, dès cette phase initiale de la recherche, que la problématique unifiante puisse s'élaborer à partir de l'étude des besoins. Ce terrain apparaissait comme fort embroussaillé, peu exploré et même suspect quant à sa possibilité de conduire au coeur du problème de l'éducation permanente. Ces deux intuitions initiales (foi aux critères théoriques et scepticisme à l'égard des études de besoins) devaient se confirmer au cours des phases ultérieures de la réflexion.

C. Perception globale de quelques problèmes

Au cours de cette première période de l'Opération Départ (Montréal), le responsable, comme nous l'avons indiqué plus haut, a pu établir un grand nombre de contacts avec les organismes qui, dans la région de Montréal, s'adonnent à l'action ou à la recherche en éducation des adultes. Il a pu ainsi constater la multiplicité des problèmes pratiques et théoriques, généraux et particuliers, qui devraient faire l'objet de recherches systématiques. Parmi ces problèmes deux semblaient s'imposer à l'attention des observateurs: celui de la coordination et celui de l'information.

Le manque de coordination que le comité Ryan[7] avait déjà

---

6 - Ibid., p. 13.

7 - Rapport du Comité d'étude sur l'éducation des adultes, février 1964, sans autres indications bibliographiques, 145 p.

constaté dans le domaine de l'éducation des adultes au plan provincial s'avérait aussi évident au plan de la région montréalaise. Tous les intéressés avaient déjà pris conscience de ce problème, qui se manifestait dans la multiplicité des commissions scolaires, plus ou moins étanches les unes par rapport aux autres, dans la prolifération des institutions privées, dans l'autonomie du réseau d'écoles professionnelles par rapport aux institutions de formation générale, dans la diversité des programmes, dans le manque d'articulation entre les niveaux, etc.

L'absence de coordination engendrait un autre problème: la déficience de l'information destinée aux usagers de l'éducation des adultes. Il n'était pas facile, pour l'homme de la rue, de s'informer facilement et efficacement des possibilités d'éducation que lui offre la région métropolitaine.[8] L'ICEA renseigne bien sur les organismes qu'il groupe; les Centres de main-d'oeuvre renseignent bien sur les ressources intéressant les chômeurs; mais le besoin se faisait sentir de mettre sur pied un centre d'information capable de répondre à tous les désirs d'information qu'éprouve la population de l'Ile de Montréal relativement à l'éducation des adultes.[9]

. . . . . .

En résumé, au moment où l'équipe de l'Opération Départ (Montréal) allait entrer en scène la réflexion était déjà

---

8 - Document no 1, p. 11.
9 - Ibid., p. 4, 15.

amorcée. L'Opération Départ (Montréal) avait déjà opté pour une orientation de recherche; elle sentait le besoin d'une problématique unifiante et globale; elle percevait l'importance des problèmes de coordination et des problèmes d'information.

CHAPITRE II

DU 3 SEPTEMBRE 1968 AU 7 MARS 1969: DEFINITION DU MANDAT DE L'OPERATION DEPART (MONTREAL)

Cette phase ou période de six mois fut consacrée à la définition du mandat de travail de l'Opération Départ (Montréal). On peut y distinguer, en gros, quatre étapes chevauchant parfois les unes sur les autres.

(1) Une étape d'information, couvrant le mois de septembre 1968 et quelques jours en octobre, décembre, janvier et février.

(2) Une étape d'identification et d'analyse des problèmes de l'éducation des adultes, couvrant principalement les mois d'octobre et de novembre, mais continuée implicitement jusqu'au début de mars.

(3) Une étape de formulation des projets de recherche, découlant de l'étape précédente et allant de la fin novembre au début de février.

(4) Une étape de choix d'un programme de recherche, allant de la fin janvier au début de mars.

Durant toute cette période et à travers chacune des étapes indiquées, l'équipe -- implicitement au début et de plus en plus explicitement par la suite -- cherchait au fond la réponse à une seule question: quels sont les critères (et, par conséquent, les valeurs) qui peuvent être utilisés pour évaluer la situation actuelle en éducation des adultes et qui, du même coup, serviraient à établir la problématique de recherche? Par le détail des quatre étapes, on verra mieux l'importance de cette question et pourquoi il a fallu six mois pour définir le mandat de recherche de l'équipe.

1ère ETAPE: L'INFORMATION

Dès sa première réunion le 3 septembre 1968, l'équipe Opération Départ (Montréal) prit conscience de son besoin d'information sur le vaste phénomène de l'éducation permanente (vue, à ce moment-là, sous l'angle incomplet de l'éducation des adultes). Elle prit aussi connaissance du programme d'information élaboré par le responsable de l'Opération Départ (Montréal), d'accord avec les chefs des grands services de la Direction générale de l'Education permanente. Il était entendu que l'équipe entreprendrait sa tâche de réflexion en même temps qu'elle recevrait de l'information. Nous allons rappeler comment s'est déroulée l'acquisition de l'information, puis nous indiquerons ce qu'en dégagea la réflexion.

A. Les séances d'information: buts, informateurs, secteurs couverts

C'est grâce à des rencontres avec les responsables des divers secteurs de la Direction générale de l'Education permanente et de divers autres organismes que l'équipe Opération Départ (Montréal) devait obtenir son informa-

tion. Selon le plan prévu, ces rencontres avaient pour buts: (a) de présenter des faits (concernant les structures, les tâches, les responsabilités des divers organismes, leurs réalisations passées, etc.); (b) de définir les problèmes, les perspectives, les projets dans chaque secteur, etc.; (c) de fournir le plus de documentation possible, v.g. des textes de loi, des programmes de cours, des textes de cours, des rapports, etc.

Ces rencontres mirent l'équipe en contact avec des informateurs du Ministère de l'éducation d'abord, tels que:1

- le Directeur général de la Direction générale de l'Education permanente (M. Fernand Jolicoeur);

- le Directeur du service de recherche de la Direction générale de l'Education permanente (M. Louis Pelletier);

- un membre du service de recherche (M. Yvon Lussier);

- le Directeur du service de l'enseignement de la Direction générale de l'Education permanente (M. Georges Ethier), ainsi que des membres de ce service (M. Roland Dompierre et Gérard Desgagnés);

---

1 - Dans les listes qui suivent, nous indiquons pour chacun de nos informateurs le poste qu'il occupait au moment de notre rencontre.

- le Directeur du service de l'éducation populaire et ses collaborateurs (MM. Pierre Leclerc, Claude Marin, Paul Valois, Benoit Dupuis);

- le Directeur du service de financement et ses collaborateurs (MM. Clermont Gagnon, Yves Réale, Robert Saint-Pierre, Patrick Guillemet, Jean-Louis Samson);

- le Directeur de TEVEC (M. Guy Messier);

- le responsable de la recherche à la Direction générale de la planification (M. Gérard Lapointe);

- le Directeur de SESAME (M. Jules Desrosiers) ainsi que deux collaborateurs (M. André Racicot et Mlle Alyce Snow);

- la responsable des relations de la Direction générale de l'Education permanente avec les CEGEP (Mlle Marthe Gaudette);

- un membre du service des cours par correspondance, à Montréal (M. Alfred Veilleux);

- le responsable de la section de formation des Néo-Québécois à la Direction générale de l'Education permanente (M. Mario Buzzanga).

L'équipe de l'Opération Départ (Montréal) s'adressa aussi à des informateurs représentant d'autres milieux que le Ministère de l'éducation, à savoir:

- M. Jean Champagne, Directeur général de la Main-d'Oeuvre (Ministère du travail);

- M. Emilien Landry, responsable de la recherche, à la Direction de la Main-d'Oeuvre (Ministère du travail);

- M. Réal Charbonneau, Directeur du Service de l'éducation des adultes, à la CECM;

- M. Jean-Paul Rondeau, Président du Comité pour l'éducation de base des adultes de Montréal (CEBAM);

- MM. Guy Darvaux et Paul Tremblay du Centre des Dirigeants d'Entreprises;

- M. Paul-Emile Gingras, Recteur du Collège Sainte-Marie;

- M. James H. Whitelaw, "Co-ordinator of Academic Planning" de l'Université Sir George Williams;

- M. Léo Dorais, Directeur du Service d'éducation permanente de l'Université de Montréal;

- M. Claude Touchette, responsable des cours en éducation des adultes à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.[2]

Tous ces informateurs, en plus de communiquer oralement avec l'équipe, passèrent à celle-ci un grand nombre de documents écrits. L'équipe a donc bénéficié d'une information ample et provenant des meilleures sources. Les secteurs considérés au cours de ces séances d'information furent les suivants: la formation professionnelle (le secteur public, le secteur privé, la "Loi concernant la formation professionnelle des adultes", de 1967), la formation des cadres dans l'entreprise, la formation agricole, la formation scolaire, les cours par correspondance,

---

2 - Les deux listes d'informateurs que l'on vient de lire ne concernent que les phases I et II de notre recherche. Au cours des phases subséquentes, d'autres rencontres vinrent ajouter à l'information de l'équipe. Mentionnons: deux rencontres avec des membres et des chercheurs de l'ICEA; deux rencontres avec le Comité de planification de l'Education des Adultes; une rencontre de trois jours avec les membres du Service de recherche de la Direction générale de l'Education permanente, au Vieux-Foyer (Val-David); une rencontre avec deux chercheurs (MM. Pierre Amyot et Gaston Pineau) du Service de l'Education permanente de l'Université de Montréal; une rencontre avec le Service des programmes de la Direction générale de l'Education permanente; une rencontre avec le Comité d'implantation de la télévision éducative pour la formation des adultes.

l'éducation populaire, les activités et les recherches des universités, les activités des CEGEP, les activités de la CECM, les professeurs d'adultes, les outils pédagogiques dans l'éducation des adultes, les analphabètes, l'organisation, les activités et les politiques de la Direction générale de l'Education permanente, etc.

Il convient, au surplus, de signaler que les aides en recherche de l'équipe obtinrent beaucoup de renseignements factuels et bibliographiques concernant diverses questions que soulevaient les chercheurs après les séances d'information. Chaque chercheur, d'autre part, poursuivait ses propres prospections bibliographiques. Enfin l'équipe profita dans une certaine mesure de la documentation cinématographique de l'ONF ("Saint-Jérôme", "Comment savoir").

B. Quelques perceptions de l'équipe, à la suite des séances d'information

Grâce aux informations reçues, l'équipe fut en mesure de percevoir quelques aspects importants du phénomène de l'éducation des adultes au Québec. Voici l'essentiel de ces perceptions.

(a) Il n'est pas facile de trouver rapidement une information précise et complète sur l'éducation des adultes, qu'il s'agisse d'information destinée aux usagers éventuels ou d'information destinée aux chercheurs.

(b) Une certaine confusion entoure les concepts d'"éducation des adultes" et d'"éducation permanente". Nos informateurs savent évidemment que ces expressions ne recouvrent pas les mêmes réalités; mais les distinctions conceptuelles sont faibles et, quand on décrit des faits, des activités, des structures d'éducation des adultes, on emploie indistinctement les expressions "éducation des adultes" et "éducation permanente". Les membres de l'équipe ont d'ailleurs entretenu longtemps la même confusion.

(c) Chez nos informateurs du Ministère de l'éducation et du Ministère du travail, deux tendances se révèlent quant à la justification de l'éducation des adultes. Une majorité relie l'éducation des adultes, de façon prépondérante, aux problèmes de main-d'oeuvre. Une minorité forte veut aussi relier l'éducation des adultes au développement social et à la promotion de l'individu. A l'égard des objectifs de la "Loi concernant la formation professionnelle des adultes" (1967) les tenants de la première tendance songent tout au plus à une remise en question partielle; les tenants de la seconde tendance souhaitent une remise en question plus radicale. Mais ces deux tendances se rejoignent dans le fait que, en éducation des adultes, elles sont plus sensibles, en général, à la fonction d'"adaptation à la société" qu'à la fonction de "libération de la personne" et à la fonction d'"innovation sociale". Notre équipe elle-même, devant ce problème de la justification de l'éducation des adultes, sera longtemps tiraillée entre les deux tendances notées chez nos informateurs.

(d) Un bon nombre de nos informateurs réduisent la formation professionnelle des adultes à la formation technique requise pour accomplir les tâches liées à un "job". Les membres de l'équipe n'ont jamais pu -- et ce, dès le début -- partager cette définition restreinte de la formation professionnelle.

(e) La notion que l'on a de l'adulte chez les responsables de l'éducation des adultes est une pure convention administrative. Ainsi on dira, par exemple, que l'adulte est celui qui a atteint l'âge où cesse la scolarité obligatoire. Au terme de la "Loi concernant la formation professionnelle des adultes", l'adulte est "une personne dont l'âge dépasse d'au moins une année l'âge normal de fin de scolarité dans la province où elle réside".[3] Dans les universités la pratique la plus courante attribue l'étiquette d'"adulte" aux seuls étudiants qui suivent des horaires autres que les horaires dits "réguliers" du jour. Et pourtant les étudiants "réguliers" ont de 18 à 24 ans. Bref, la notion d'adulte est un point assez nébuleux dans les milieux d'éducation des adultes.

(f) Il n'y a guère de contact entre les universités montréalaises dans le domaine de l'éducation des adultes.

(g) La grande majorité de nos informateurs sont insensibles à la dimension "Ile de Montréal" ou "Montréal métropolitain" comme unité de planification, sauf quand il s'agit des besoins en main-d'oeuvre.

(h) A travers la masse des faits et des problèmes que nous communiquent nos informateurs du Ministère de l'éducation il est difficile de discerner clairement les politiques (objectifs et moyens) de l'éducation des adultes: sauf sur un point ou l'autre, ces politiques dépassent rarement le niveau d'une formulation implicite.

---

3 - "Loi concernant la formation professionnelle des adultes", 14-15-16 Elizabeth II (1966-67), chap. 94, art. 3, a).

C. Les objectifs de l'Opération Départ (Montréal) se précisent

Au cours des séances d'information, bien des réflexions furent émises qui ont aidé les membres de notre équipe à préciser les objectifs de l'Opération Départ (Montréal). Signalons à ce propos les points suivants.

(1) Suggestions. Quelques suggestions furent faites par nos informateurs concernant le mandat de recherche qui pourrait être adopté pour l'Opération Départ (Montréal).

a - On a suggéré, par exemple, de faire l'étude des besoins en main-d'oeuvre sur l'Ile de Montréal. Mais, comme nous l'avons déjà noté (supra, p.5-6), l'équipe a toujours été sceptique à cet égard.

b - Une autre suggestion incitait l'Opération Départ (Montréal) à tenter de mieux cerner le rôle que pourraient jouer les universités montréalaises dans le domaine de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente. Cette suggestion restera active dans l'esprit de l'équipe et donnera naissance à un projet précis de recherche, comme on le verra plus loin (infra, p. 94-103).

c - Enfin, certains informateurs firent valoir l'opportunité d'entreprendre et de poursuivre en profondeur une réflexion systématique sur la notion d'éducation permanente. La suite du présent document montrera l'importance que devait prendre cette suggestion dans le développement de notre recherche.

(2) Confirmations. Outre ces suggestions, les échanges avec nos informateurs confirmèrent des options qui se dessinaient déjà. Ainsi, il devint plus évident que l'Opération Départ (Montréal), contrairement à l'Opération Départ régionale, gagnerait à être plus axée sur la recherche que sur l'animation et la sensibilisation. L'animation et la sensibilisation découleraient, s'il y a lieu, de la recherche, mais ne seraient pas visées comme telles, du moins dans une première étape. C'est dire également que l'objectif de coordination des structures serait reporté à plus tard. -- D'autre part, il apparaissait de plus en plus opportun, à la lumière de nos séances d'information, que l'Opération Départ (Montréal) adopte une perspective provinciale tout autant que régionale.

(3) Recherche d'une perspective unifiante. Malgré la richesse de leur apport, les séances d'information ne permettaient cependant pas de dégager cette "perspective unifiante" de recherche, cet angle d'attaque du problème qui aurait permis à l'équipe de définir rapidement son mandat de recherche. Aucune des perspectives que nous soumettaient nos informateurs ne nous semblait assez large et séduisante pour que nous y adhérions tout de go. On voit par là que, dès le début, l'équipe s'accordait le privilège -- le commanditaire ne s'y est jamais objecté -- de remettre en question les façons courantes de poser les problèmes de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente.

D. Impact des séances d'information sur l'équipe

Pour clore cette section qui rappelle le processus d'information qu'a utilisé l'équipe, signalons le double effet que produisirent sur l'équipe les nombreuses rencontres qu'elle eut avec les informateurs énumérés plus haut (supra, p. 11-14). Ces séances d'information eurent certes pour effet de sensibiliser les membres de l'équi-

pe aux faits et gestes et aux problèmes de l'éducation des adultes tels que perçus par nos informateurs. Mais elles eurent également un effet d'encombrement: nous nous sentions tous quelque peu noyés dans un micmac de faits, d'activités, de structures, d'idées; et nous n'entrevoyions pas la façon de nous désencombrer, c'est-à-dire de donner un sens, une direction, une signification à cette masse d'informations. Il nous faudra plusieurs semaines pour nous désencombrer quelque peu et commencer à voir clair.

IIème ETAPE: IDENTIFICATION ET ANALYSE DE PROBLEMES

Ce désencombrement s'amorça lorsque l'équipe, partant des informations reçues, et qui continuaient de s'accumuler, entreprit un effort systématique pour identifier les problèmes de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente et pour les analyser. Cette réflexion, plus intense en octobre et novembre 1968, devait toutefois se poursuivre jusqu'en mars. C'est au cours de cette étape qu'apparurent dans la pensée de l'équipe un bon nombre des concepts qui devaient, par la suite, s'avérer très importants dans notre modèle d'éducation permanente. Nous allons présenter ces développements conceptuels en groupant nos observations autour des thèmes suivants: (a) Premières tentatives d'analyse. (b) Notre perception des politiques de la Direction générale de l'Education permanente. (c) Quelques analyses plus poussées. (d) Quelques critères écartés. (e) Le critère de la société technique. (f) L'approche systémique. (g) L'acte éducatif. (h) Le concept d'éducation permanente.

A. Premières tentatives d'analyse

Ce fut donc un besoin d'analyse qu'éprouva l'équipe de-

vant la multitude d'aspects que le processus d'information lui avait révélés au sujet du phénomène de l'éducation des adultes dans la province.

(1) Deux problèmes. D'une façon très globale, deux problèmes furent facilement identifiés dès le début de cette réflexion, à savoir: (a) l'absence de coordination des structures de décision en éducation des adultes; (b) l'absence ou la timidité et parfois l'incohérence des politiques gouvernementales en éducation des adultes.

(2) Deux facteurs. A l'origine de ces problèmes deux facteurs, qui sont probablement liés entre eux, semblent jouer fortement. (a) Le premier réside dans les contraintes administratives, financières et pédagogiques de la "Loi concernant la formation professionnelle des adultes" (Ottawa, 1967), loi qui inspire de façon prépondérante les activités éducatives de la Direction générale de l'Education permanente. (b) Le second facteur nous paraissait être l'absence marquée de réflexion en profondeur sur l'éducation des adultes et surtout sur l'éducation permanente.

(3) Solution globale entrevue. A la situation caractérisée par ces deux problèmes et ces deux facteurs l'équipe sentait qu'il fallait une solution globale. La solution globale qui apparaissait alors pourrait se formuler ainsi: il faudrait, de toute évidence, entreprendre sur l'éducation des adultes et l'éducation permanente une réflexion en profondeur en vue: (a) de concevoir (et d'implanter éventuellement) un système "intégral et intégrant" d'éducation des adultes; (b) de coordonner ce système pour adultes au système des jeunes pour donner naissance à un système "intégral et intégrant" d'éducation permanente.

Notons que lors de son choix d'un programme de recherche, quelques mois plus tard, l'équipe maintiendra cette solution globale. Mais elle en verra alors beaucoup mieux la portée et les implications. Par exemple, elle réalisera tout ce qu'il y a de simpliste dans l'équation: "éducation permanente" = "éducation des jeunes" + "éducation des adultes".

B. Notre perception des politiques de la Direction générale de l'Education permanente

Pour pousser plus loin l'identification et l'analyse des problèmes, l'équipe se rendit bientôt compte qu'un élément important lui manquait: la connaissance des politiques de la Direction générale de l'Education permanente. Or, comme nous l'avons indiqué plus haut (supra, p. 17,h), les politiques du Ministère de l'éducation en matière d'éducation des adultes dépassaient rarement le niveau d'une formulation implicite. L'équipe entreprit donc de rédiger elle-même un texte décrivant comment à partir des séances d'information elle percevait les politiques de la Direction générale de l'Education permanente. Nous reproduisons ici au complet ce texte: car en essayant de formuler les politiques de la Direction générale de l'Education permanente, ce document révèle comment l'équipe en arrivait petit à petit à saisir divers aspects du phénomène complexe qu'est l'éducation des adultes au Québec.

(1) Situation de l'éducation des adultes. Voici, par exemple, quelques lignes, qui, interprétant les visées de la Direction générale de l'Education permanente, situent l'éducation des adultes dans un ensemble supérieur d'éducation permanente.

---

4 - "Document de travail (DE-3): Eléments de politique de la Direction générale de l'Education permanente", Document no 19, 18 octobre 1968, 7 pages.

a - Dans l'immédiat, la Direction générale de l'Education permanente entend développer l'éducation des adultes comme une réalité autonome par rapport au système d'éducation des jeunes; elle garde cependant le souci d'établir certains liens avec le système d'éducation des jeunes.

b - A plus long terme, la Direction générale de l'Education permanente souhaite l'établissement d'un système d'éducation permanente intégrant l'éducation des adultes et l'éducation des jeunes, et s'interroge sur le statut qui serait le sien à l'intérieur d'un système d'éducation permanente.

c - Dans les années à venir, la Direction générale de l'Education permanente veut faire de l'éducation des adultes un tout de mieux en mieux intégré: ce qui suppose, aux plans régional, provincial et au plan des relations fédérales-provinciales, le développement de politiques de coordination et/ou d'intégration des structures administratives, des agents, des activités et des outils de formation.

d - La Direction générale de l'Education permanente veut intégrer l'éducation des adultes au développement régional et provincial.

e - La Direction générale de l'Education permanente remet en question, partiellement ou globalement, le cadre juridique de la majeure partie de ses activités de formation: la "Loi concernant la formation professionnelle des adultes" (Ottawa, 1967).[5]

---

5 - Plus que la loi, c'est peut-être le Règlement relatif à l'application de cette loi, que la Direction générale de l'Education permanente remet en question. Le code scolaire lui-même, estime la Direction générale de l'Education permanente, devrait être corrigé en bien des points.

(2) Importance respective des diverses formes de formation professionnelle. Une deuxième série d'observations, dans notre essai d'interprétation des politiques de la Direction générale de l'Education permanente, concernait la formation professionnelle. On y lisait les énoncés suivants.

a - La Direction générale de l'Education permanente accorde une importance capitale à la formation professionnelle: elle en fait le centre de sa politique.

b - Par formation professionnelle, la Direction générale de l'Education permanente entend: "Tout enseignement conduisant à une fonction de travail et dont le programme contient selon une proportion variable de l'académique, du professionnel et du culturel".

c - La Direction générale de l'Education permanente vise principalement[6] à donner une formation professionnelle de niveau d'études secondaire: c'est dire qu'elle vise à former une main-d'oeuvre semi-spécialisée.

d - La Direction générale de l'Education permanente à cause de son mode de financement accorde une importance relative à la formation professionnelle des cadres administratifs de la petite et de la moyenne entreprise; elle souhaite investir davantage dans ce domaine.

---

6 - C'est-à-dire "prioritairement", à cause des faits plutôt que des intentions.

e - La Direction générale de l'Education permanente est en voie de se donner des objectifs précis de formation professionnelle de niveau d'études collégial: c'est dire qu'elle entend se préoccuper davantage de la formation des "techniciens".

f - Dans les limites des responsabilités qu'elle se reconnaît actuellement, la Direction générale de l'Education permanente considère que les Commissions scolaires régionales et les Commissions scolaires non régionalisées sont les agents principaux de la formation professionnelle de niveau secondaire; que l'industrie petite et moyenne est un agent relativement important et qu'elle doit collaborer avec les Commissions scolaires; que l'école privée professionnelle est un agent dont le rôle est supplétif et très restreint.

g - La Direction générale de l'Education permanente est en train de redéfinir les objectifs du cours par correspondance.

h - La Direction générale de l'Education permanente a jusqu'à maintenant défini son objectif de formation professionnelle de niveau secondaire dans une perspective quasi exclusive de formation du travailleur à des tâches déterminées.

(3) Place de la formation scolaire. Ce même document essayait de décrire ainsi la place que la Direction générale de l'Education permanente accordait à la formation générale ou dite "scolaire".

a - Pour atteindre l'objectif de formation professionnelle tel que décrit, la Direction générale de l'Education permanente accorde une place prépondérante à la formation scolaire (ou générale).

b - Dans l'année à venir, la Direction générale de l'Education permanente veut allouer des parts à peu près égales de son budget à la formation scolaire et à la formation professionnelle, réduisant ainsi le budget de la formation scolaire.

c - La Direction générale de l'Education permanente vise principalement à donner une formation scolaire de niveau d'études secondaire.

d - Dans les limites des responsabilités qu'elle se reconnaît actuellement, la Direction générale de l'Education permanente considère que les Commissions scolaires régionales et les Commissions scolaires non régionalisées sont les seuls agents de la formation scolaire.

e - Par ses nouveaux programmes de formation scolaire, la Direction générale de l'Education permanente adopte les structures pédagogiques de l'enseignement secondaire aux jeunes.

(4) Préoccupations de la Direction générale de l'Education permanente en formation professionnelle. Notre document sur les politiques de la Direction générale de l'Education permanente notait quelques préoccupations de celle-ci concernant la formation professionnelle. D'une part, nous remarquions que: "En matière de formation

scolaire et professionnelle, l'objectif principal de la Direction générale de l'Education permanente en est un de rattrapage". Mais d'autre part un souci nouveau, le souci d'intégrer la formation professionnelle et la formation scolaire, était perçu.

a - Par ses projets de "nouveaux programmes de formation professionnelle" et de "monographies professionnelles", la Direction générale de l'Education permanente vise à l'intégration des contenus scolaires et professionnels de formation, voire même des contenus socio-économiques.

b - La Direction générale de l'Education permanente définit ainsi les objectifs des nouveaux programmes de formation professionnelle qu'elle entreprend de construire:

1 - préparer une force ouvrière mobile, bien balancée, capable de faire face aux besoins immédiats et futurs;

2 - permettre à chaque individu d'utiliser ses potentialités;

3 - faire en sorte que chaque poste de travail soit occupé par un travailleur compétent;

4 - fournir à chaque travailleur les éléments d'une culture qui lui permettront de s'adapter socialement à mesure qu'il montera dans l'échelle professionnelle.

C'est dans la perspective de ces objectifs que la Direction générale de l'Education permanente, à nos yeux, se préoccupait de l'évaluation des besoins en main-d'oeuvre.

> Compte tenu des objectifs des nouveaux programmes de formation professionnelle, la Direction générale de l'Education permanente voit la nécessité d'une évaluation plus systématique des besoins en main-d'oeuvre de l'économie québécoise et s'interroge sur ses responsabilités propres et sur celles du Ministère du travail en ce domaine.

(5) L'éducation populaire. L'éducation populaire est un monde complexe et assez vaste au Québec. Les conceptions de la Direction générale de l'Education permanente en cette matière nous ont paru être les suivantes.

a - Dans les limites des responsabilités qu'elle se reconnaît actuellement, la Direction générale de l'Education permanente considère que les Commissions scolaires régionales et les Commissions scolaires non régionalisées (qui visent surtout un objectif de promotion individuelle) sont les agents principaux de l'éducation populaire; que les associations privées (qui visent surtout un objectif de promotion collective) en sont les agents secondaires.

b - La Direction générale de l'Education permanente définit ainsi les objectifs des activités d'éducation populaire pour lesquelles elle subventionne les Commissions scolaires régionales et les Commissions scolaires non régionalisées:

1 - transmettre des connaissances sur les principaux rôles sociaux;

2 - aider l'adulte à s'adapter à ces rôles;

3 - favoriser, par l'adaptation à ces rôles, la participation de l'adulte à la société.

c - Au niveau des Commissions scolaires régionales et des Commissions scolaires non régionalisées, la Direction générale de l'Education permanente privilégie de nouveaux contenus socio-économiques d'éducation populaire et s'efforce de repenser les contenus de formation dans les matières plus traditionnelles: arts domestiques, arts plastiques, cours de langue et cours de personnalité.

d - Par ses activités d'éducation populaire au niveau des Commissions scolaires régionales et des Commissions scolaires non régionalisées, la Direction générale de l'Education permanente vise à atteindre les personnes de faible niveau de scolarité.

e - Auprès des associations privées, la Direction générale de l'Education permanente subventionne principalement des activités d'éducation populaire destinées aux cadres.

f - La Direction générale de l'Education permanente s'interroge sur le rôle des associations privées en éducation populaire des adultes.

g - Compte tenu de ses objectifs premiers de formation scolaire et professionnelle, la Direction générale de l'Education permanente s'interroge sur le rôle de son service d'éducation populaire: ce service doit-il partager les objectifs premiers de la Direction générale de l'Education permanente et, par conséquent, s'intégrer davantage? ou doit-il garder des objectifs quelque peu marginaux?

(6) Le cas des universités et des CEGEP. Sur deux points: le rôle des universités et le rôle des CEGEP en éducation des adultes, la Direction générale de l'Education permanente nous paraissait justement concernée mais incertaine quant à l'attitude qu'elle devrait prendre.

a - La Direction générale de l'Education permanente s'interroge sur le rôle de l'université en éducation des adultes et sur la nature des relations qui pourraient exister en ce domaine entre la Direction générale de l'Education permanente et l'université.

b - La Direction générale de l'Education permanente s'interroge sur le rôle du CEGEP en éducation des adultes et sur la nature des relations qui pourraient exister en ce domaine entre la Direction générale de l'Education permanente et le CEGEP.

(7) Quelques moyens pour améliorer l'éducation des adultes. Enfin notre équipe percevait chez les responsables de la Direction générale de l'Education permanente la préoccupation de mettre en oeuvre certains moyens pour mieux jouer son propre rôle de leadership en éducation des adultes et, par là, améliorer tout le système d'éducation des adultes.

En premier lieu, nous notions l'attitude de la Direction générale de l'Education permanente à l'égard de la recherche:

a - Pour mieux atteindre ses objectifs, la Direction générale de l'Education permanente accorde beaucoup d'importance à la fonction de "recherche".

b - La Direction générale de l'Education permanente définit ainsi les objectifs de son service de la recherche:

1 - évaluation des actions présentes;

2 - expérimentation de nouvelles actions;

3 - réflexion sur le sens de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente.

Puis nous soulignions le souci d'adapter les programmes et d'expérimenter de nouvelles méthodes:

a - Pour mieux atteindre ses objectifs, la Direction générale de l'Education permanente met beaucoup d'efforts afin d'adapter ses programmes de formation aux besoins des adultes et aux besoins de la société.

b - Pour mieux atteindre ses objectifs, la Direction générale de l'Education permanente expérimente de nouvelles méthodes et de nouveaux outils pédagogiques.

La Direction générale de l'Education permanente, remarquions-nous encore, se préoccupait aussi de la formation des professeurs d'adultes:

> Pour mieux atteindre ses objectifs, la Direction générale de l'Education permanente expérimente de nouvelles actions de formation de professeurs d'adultes; elle souhaite également parvenir à mieux définir le statut du professeur d'adultes.

Enfin, nous retenions que la Direction générale de l'Education permanente voit l'urgence de prendre des mesures concernant l'information, l'animation et l'orientation des usagers de l'éducation des adultes.

a - Pour mieux atteindre ses objectifs, la Direction générale de l'Education permanente cherche à développer une politique d'information et d'animation de sa clientèle éventuelle.

b - La Direction générale de l'Education permanente voit la nécessité qu'il y aurait, pour mieux atteindre ses objectifs, d'aider l'étudiant adulte à s'orienter aux plans scolaire et professionnel.

Comme on a pu le constater, à la lecture de cette section B, notre équipe en essayant de percevoir les politiques de la Direction générale de l'Education permanente[7] avait en fait effectué une prospection des problèmes majeurs qui caractérisent le phénomène de l'éducation des adultes tel qu'il se présente au Québec.

C. Quelques analyses plus poussées

Une fois perçues les politiques de la Direction générale de l'Education permanente, notre équipe entreprit de les évaluer. Cette tâche nous amena à examiner de plus

---

7 - Il ne faudrait pas croire que l'Opération Départ (Montréal), parce qu'elle a porté une attention spéciale aux "politiques" de la Direction générale de l'Education permanente, sous-estime des réalisations comme SESAME, TEVEC, l'Opération Départ régionale.

près les problèmes qui préoccupaient la Direction générale de l'Education permanente, et c'est ainsi que se précisa notre réflexion sur un certain nombre d'aspects de l'éducation des adultes. Les paragraphes qui suivent rappellent quelles questions nous nous posions à propos de chacun de ces aspects. Ils indiquent jusqu'où allaient alors nos analyses.

(1) La formation professionnelle. Cet aspect de l'éducation des adultes nous paraissait être au centre de la politique de la Direction générale de l'Education permanente; et cette priorité nous semblait justifiée, vu qu'elle "correspond aux besoins de la société technologique".[8] "Toutefois", estimions-nous, "pour être valide, la notion de formation professionnelle doit être redéfinie dans une perspective beaucoup plus large que celle qui est courante à l'heure actuelle à la Direction générale de l'Education permanente".[9] La mise au point d'une juste notion de la formation professionnelle était donc, aux yeux de notre équipe, un problème urgent; et dans l'élaboration d'une telle notion, on suggérait de tenir compte des trois considérations suivantes:

a - La civilisation technologique d'aujourd'hui repose sur un haut niveau d'équipement technique... et sur un haut niveau de connaissances générales, de connaissances scientifiques et techniques.

b - La civilisation technologique repose aussi (et peut-être plus encore) sur la capacité d'organisation de la société et sur la compétence en gestion (dans l'entreprise publique et privée). Cette capacité et cette compétence sont l'art de faire valoir, de faire rendre au

---

8 - Document no 39: "Evaluation provisoire de la politique de la Direction générale de l'Education permanente", 30 octobre 1968, p. 3.

9 - Loc. cit.

maximum les ressources humaines des personnes et des groupes: l'art d'organiser le travail de très larges équipes, de coordonner les ressources et les activités répandues dans le corps social; le moyen d'exploiter l'équipement technique et de faire face au changement social. Cette capacité suppose aujourd'hui un équipement technique perfectionné et un ensemble de qualifications humaines élevées et diversifiées.[10]

c - Il ne faut pas se contenter de donner au travailleur la capacité de poser certains gestes. Il faut en plus un souci de développement et un souci de formation technique. Le souci de développement fera que l'on se préoccupe non seulement d'ouvriers spécialisés ou semi-spécialisés, mais aussi de techniciens, de cadres, voire de fonctionnaires, bref de toutes les "ressources humaines adultes" et non seulement de "main-d'oeuvre". Le souci de formation technique fera que l'on communiquera au travailleur non seulement une habileté de gagne-pain, mais aussi une compréhension de l'ensemble de travail où il se situe et de l'ensemble social dont il est partie.[11]

Dans ce domaine de la formation professionnelle, outre le problème de définir convenablement cette formation, les questions suivantes, pensions-nous, requéraient des solutions. (a) Quels rapports doivent lier la formation professionnelle aux politiques gouvernementales de main-d'oeuvre, d'emploi, de développement? (b) Dans quelle mesure la formation "sur le tas" doit-elle être préférée à la formation à l'école? (c) Faut-il s'occuper davantage du rattrapage (perfectionnement) ou du recy-

---

10 - Ibid., p. 1.

11 - Document no 48: "Réunion d'équipe, 7 novembre 1968", p. 3.

clage (reconversion)? (4) Dans quelle mesure l'éducation des adultes doit-elle s'occuper des ouvriers semi-spécialisés? des ouvriers spécialisés? des techniciens? des cadres? des jeunes adultes?

(2) La loi fédérale sur la formation professionnelle. La loi fédérale "concernant la formation professionnelle des adultes" (14-15-16 Elizabeth II, 1966-67, chap. 94) constituait à nos yeux un deuxième point polarisant un certain nombre de problèmes, problèmes évidemment reliés à ceux de la catégorie précédente.

a - Ainsi, par exemple, cette loi soulève encore la question de savoir si l'on est bien inspiré de consacrer tant de millions de dollars à faire faire aux chômeurs des études de rattrapage.

b - Le fait que ce sont des fonctionnaires d'Ottawa (i.e. ceux des C.M.C.) qui choisissent la formation professionnelle à donner à chacun des bénéficiaires de la loi, et que ces fonctionnaires s'inspirent d'une politique axée sur le secours aux défavorisés plutôt que sur le développement économique, suscite des doutes sur la conformité de ce système avec les priorités du Québec en matière de développement régional.

c - L'administration des millions de dollars que cette loi met à la disposition du Québec absorbe les énergies de la Direction générale de l'Education permanente; et elle rend le Québec tributaire d'Ottawa.

Bref, la loi fédérale, parce qu'elle conditionne au gré d'Ottawa un secteur très important de l'éducation des adultes (le secteur de la formation professionnelle), constitue un obstacle à la réalisation d'une conception de l'éducation permanente correspondant à notre milieu. C'est pourquoi notre équipe estimait urgent de remettre en question cette loi.

(3) Les programmes. Portant son attention sur les éléments proprement pédagogiques de l'éducation des adultes, notre équipe s'arrêta souvent aux problèmes concernant les programmes. La distinction entre "matières professionnelles" et "matières académiques" nous paraissait fallacieuse. Une certaine intégration devrait permettre à ces matières de se compléter mutuellement dans une formation plus adaptée au monde d'aujourd'hui. Nous pensions

> à des modèles de programmes de formation essayant d'effectuer la synthèse d'éléments préparant à remplir un emploi utile et d'éléments dits culturels permettant de mieux remplir cet emploi, mais aussi d'en comprendre la nature et les liens avec le monde de l'entreprise, permettant à l'adulte de se situer dans le milieu où il vit, de prendre part à sa transformation.[12]

---

12 - Document no 26: "Evaluation des éléments de politique de la Direction générale de l'Education permanente", 22 octobre 1968, p. 1. Les citations de cet article 3 proviennent toutes de ce document.

La notion de formation générale qui inspire plusieurs programmes en cours dans l'éducation des adultes devrait être repensée: "elle est encore modelée, de façon générale et malgré des essais de rénovation, sur les schèmes de la culture traditionnelle. On pense encore à la formation générale en termes de langue, de littérature et d'arts". Le point de perspective d'une nouvelle conception de la formation générale devrait être "la dimension technologique de notre société".

> C'est, en effet, le maniement des outils techniques de tous ordres qui permet de façonner un pays, de le transformer, d'en prendre possession, de s'en rendre maître. La majeure partie des transformations sociales actuelles ont leur source dans le développement scientifique et technique. Les techniques (d'exploitation, de transformation industrielle, d'organisation, de communication, etc.) sont si actives, si décisives sur le visage du monde actuel que les interventions sociales d'adaptation, de contestation (deux termes traduisant le retard de la politique sociale sur les développements techniques) demeurent à la remorque et ne surgissent qu'au lendemain des changements d'ordre scientifique et technique.
>
> La formation générale devrait éveiller la conscience au monde technique et donner la mentalité technique. La dimension technique devrait imprégner les enseignements aux adultes, et cela en toute matière.

(4) Les outils et ressources pédagogiques. C'est à l'époque évoquée dans la présente section qu'une partie de notre réflexion commença à se cristalliser autour de ce que nous appelions -- et que nous avons continué d'appeler -- les outils pédagogiques, entendant par là les instruments, les appareils et toutes les ressources didactiques du milieu. Notre réflexion prenait la forme d'interrogations. Pourquoi ne pas utiliser plus largement les cours par correspondance? Pourquoi ne pas les associer à d'autres moyens tels que télé, radio? Pourquoi ne pas recourir davantage aux mille et une techniques d'auto-instruction courantes chez les Américains (exemple: les "kits")? Pourquoi ne pas mettre à profit les ressources du milieu, spécialement à Montréal (v.g. Radio-Canada, ONF, Hydro-Québec, Terre des Hommes, musées, bibliothèques, cinémas)? On parle souvent de l'équation à établir entre ressources éducatives et besoins: comment faut-il comprendre une telle équation?

(5) Le professeur d'adultes. Cernant de plus en plus près le noyau pédagogique du phénomène de l'éducation des adultes, notre réflexion devait s'intéresser au professeur d'adultes. Il faut avouer cependant que les problèmes qui nous frappaient alors ne se situent pas au coeur de la question. Nous remarquions, par exemple, un problème de statut et de conditions de travail ainsi qu'un problème de pénurie. Dans l'exercice

de son rôle, il nous paraissait capital que le professeur vise à ce que l'étudiant se passe de lui; et sa compétence, selon nous, devait inclure la maîtrise des outils pédagogiques. Dans sa formation, nous estimions important qu'il subisse un "déconditionnement", c'est-à-dire, comme on le fait à Sésame, qu'il soit libéré de certains schèmes mentaux traditionnels et routiniers, pour s'ouvrir à des valeurs telles que l'expression, la création, les relations humaines.

(6) L'étudiant adulte. Nos réflexions sur le professeur d'adultes s'associaient souvent à des réflexions sur l'étudiant adulte: ces deux termes -- professeur et étudiant -- étant toujours en corrélation dans tout phénomène éducatif. L'importance des sous-scolarisés et des défavorisés dans les préoccupations de la Direction générale de l'Education permanente nous frappait; et il nous paraissait souhaitable d'élargir les catégories de recrutement des étudiants adultes, pour y inclure plus de cadres, voire même des professionnels à recycler, des fonctionnaires, des femmes au foyer. Pour élargir ainsi le recrutement, il faudrait naturellement assurer une diffusion plus large et plus abondante de l'information. C'est d'ailleurs tout le système d'orientation qui devait, selon nous, être repensé afin, entre autres choses, de bien connaître les besoins des étudiants adultes et d'établir une relation entre ces besoins et les ressources. Enfin, c'est à cette époque que commença à s'affirmer dans l'esprit de l'équipe cette idée que l'étudiant est véritablement l'agent de sa propre formation et que l'appellation "agent de formation" devrait lui être réservée, les autres personnes n'étant que des intermédiaires:[13] idée qui, plus tard, s'affermira et se précisera en des termes plus justes.

---

13 - Document no 29: "Brainstorming: la Direction générale de l'Education permanente et le système d'éducation permanente", 23 octobre 1968, no 33.

(7) La coordination des structures. C'est à l'intérieur de certaines structures qu'oeuvrent l'étudiant et le professeur. Nous ne pouvions considérer ces derniers sans, en même temps, observer les premières. Et nous étions fort mal impressionnés par les structures de l'éducation des adultes, comme le révèle le passage suivant, tiré de l'une de nos analyses:

> Le cloisonnement des structures et les complications qu'il entraîne... appartiennent à la pathologie de l'organisation et sont des survivances de l'époque féodale. L'organisation suppose le décloisonnement et la mobilité administrative; de bonnes structures favorisent la mobilité, la flexibilité, le rendement. La situation actuelle a pour effet de coûter cher et de freiner l'expansion de l'éducation des adultes.[14]

Effectivement, sans ignorer les multiples efforts partiels entrepris pour remédier à la situation, l'équipe remarquait un grand nombre de points où la coordination laissait à désirer. Ainsi, par exemple, au niveau provincial, entre le Ministère de l'éducation et le Ministère du travail, entre les Centres de main-d'oeuvre du Canada et les Centres de main-d'oeuvre du Québec, on notait un conflit de juridiction, une manière différente d'aborder les problèmes de l'éducation des adultes et peu de souci de coordonner les activités et les recherches.[15] Au niveau de l'Ile de Montréal, nulle structure organique n'assurait la cohésion entre les divers or-

---

14 - Document no 39, p. 4.

15 - Document no 14: "Manque d'intégration des structures", le 4 octobre 1968, p. 1-2.

ganismes dispensant l'éducation des adultes: les commissions scolaires, les universités, les CEGEP, les écoles privées, etc. A l'intérieur du Ministère de l'éducation, on remarquait peu ou pas de relation entre [illegible] et les écoles normales, entre [illegible] et la Direction générale de la formation des maîtres, entre le Service des cours par correspondance et TEVEC, etc. Dans le domaine de la formation professionnelle les centres d'apprentissage, les écoles de métiers, les instituts de technologie, les entreprises exerçaient isolément leurs activités éducatives.

(8) Politiques provinciales; philosophie de l'éducation. Les analyses que nous avons rappelées dans les pages précédentes, tout en multipliant nos observations sur des points particuliers, attirèrent cependant l'attention de l'équipe sur des aspects plus élevés et plus généraux de l'éducation des adultes: des aspects qui se situent au niveau des politiques provinciales ou au niveau de la philosophie de l'éducation. L'équipe, sans pouvoir les approfondir, se posait des questions comme celles-ci: quels liens unit vraiment l'éducation et l'économie? l'éducation et le développement régional? En quoi se distinguent et se ressemblent les notions d'éducation des jeunes, d'éducation des adultes et d'éducation permanente? Faut-il, se contenter de promouvoir l'idée de l'éducation permanente ou faut-il dès maintenant songer à mettre en pratique cette idée? Promotion individuelle et promotion collective: comment faut-il entendre ces préoccupations? sont-elles inconciliables?

Conclusion de la section C. Somme toute, le processus rappelé dans la présente section C a été plus fécond que profond. Il a touché à beaucoup de questions, provoqué chez nous beaucoup de réflexions et suscité bien des opinions. Mais nous n'avons pu aller très loin, faute de critères valables.

D. Quelques critères écartés

En vérité, au cours de nos premières tentatives d'analyse, au cours de nos considérations sur les politiques de la Direction générale de l'Éducation permanente, au cours de toutes les étapes qui font l'objet du présent chapitre, nous étions inconsciemment préoccupés par la recherche de critères. Tout au long de la période d'identification et d'analyse de problèmes (objet de la présente étape II, du présent chapitre), de la période de formulation de projets de recherche (étape III du présent chapitre), et de la période de choix d'un programme de recherche (étape IV), différents critères furent utilisés plus ou moins explicitement. Nous voudrions essayer de rendre compte de ces différents critères. Nous mentionnerons brièvement, dans cette sous-section D, trois critères que nous avons assez rapidement écartés; puis, dans les sous-sections E, F et G, nous rappellerons trois critères qui nous ont intéressés un certain temps sans que toutefois nous les retenions; enfin, dans la sous-section H, nous dirons comment l'acte éducatif est devenu notre critère définitif.

(1) Disons tout de suite que nous avons toujours refusé spontanément ce qui nous apparaissait être le critère prépondérant de la Direction générale de l'Éducation permanente: l'éducation des adultes est fonction du développement de la main-d'oeuvre sous-scolarisée: le critère du rattrapage scolaire -- pour fin d'enrayer le chômage -- comme unique critère.

(2) Il est un autre critère que l'équipe de l'Opération Départ (Montréal) a de même spontanément écarté: c'est celui de l'organisation concrète de l'éducation des adultes sur l'Île de Montréal: le critère, en somme, des structures administratives. Ç'aurait été pour l'équipe une tentation facile -- d'autant que la situation y invite fortement -- que de centrer son travail

de recherche sur une réforme des structures de l'éducation des adultes sur l'île de Montréal. Une réforme des structures suppose que l'on ait d'abord déterminé avec précision les finalités de ces structures. Or les finalités de l'éducation des adultes restaient pour nous une chose à clarifier.

(3) Assez souvent nous avons eu recours au critère qu'exprime la proposition suivante: "l'éducation des adultes est fonction du développement économique". À partir de ce critère, on pourrait par exemple supposer que le critère "recyclage" est au moins aussi important que le critère "rattrapage". De là, on pourrait supposer que la formation des cadres est aussi importante, sinon plus, que la formation des chômeurs: que la formation des techniciens est aussi importante, sinon plus, que la formation des chômeurs.

Cependant, pour utiliser avec efficacité le critère du développement économique, il aurait fallu soit disposer de politiques précises de développement économique, soit élaborer nous-mêmes ces politiques. Il ne nous apparaissait pas de notre responsabilité, ni de notre compétence d'établir ou de définir des politiques de développement économique. Ce critère fut donc mis de côté, non pas parce que nous en sous-estimions l'importance, mais simplement parce que cet angle d'attaque des problèmes d'éducation des adultes ne relève pas d'abord d'un ministère de l'éducation et que, par ailleurs, notre équipe n'offrait pas de compétence en ce domaine. Il y a une raison cependant plus importante qui nous a fait écarter -- du moins comme premier critère -- le critère du développement économique. Aborder les problèmes de l'éducation des adultes d'abord (sinon uniquement) sous l'angle du développement économique nous permettait définir l'éducation des adultes selon un critère extérieur au phénomène d'éducation comme tel (du moins dans notre perspective) et en réduire ainsi singulièrement la portée et même en pervertir radicalement la nature. Cette affirmation -- qui suppose une certaine rupture radicale entre éducation et économie, du moins dans un premier

temps -- peut surprendre, car elle va à l'encontre du bon sens le plus commun: nous aurons l'occasion de l'expliciter davantage par la suite. Ajoutons que c'est péniblement que notre équipe s'est dégagée peu à peu de ce critère économique qui, actuellement, est prépondérant dans presque toutes les réflexions sur l'éducation, au Québec et ailleurs.

E. Le critère de la société technologique

Un quatrième critère fut utilisé par l'équipe, qui inclut mais déborde de beaucoup le critère économique: celui de la société technologique. Alors que les critères précédents avaient été utilisés de façon très grossière, l'équipe s'est efforcée de raffiner quelque peu ce critère, sans aller très loin cependant. Nous allons citer, dans les paragraphes qui suivent, des passages de divers documents pour illustrer comment le critère de la société technologique jouait dans la pensée de l'équipe, tantôt pour évaluer les politiques de la Direction générale de l'Education permanente, tantôt pour inspirer des projets de recherche.

(1) A propos de la formation générale. Voici, par exemple, comment un de nos documents conçoit la formation générale.

> Il faudrait repenser les objectifs et les contenus de la formation générale trop restreinte, trop fermée sur elle-même, et encore modelée, de façon générale et malgré des essais de rénovation sur les schèmes de la culture traditionnelle. On pense encore à la formation générale en termes de langue, de littérature et d'arts et à la

> formation professionnelle en termes de techniques et de tâches de travail. Pourrait-on penser à des modèles de programmes de formation essayant d'effectuer la synthèse d'éléments préparant à remplir un emploi utile et d'éléments dits culturels permettant de mieux remplir cet emploi, mais aussi d'en comprendre la nature et les liens avec le monde de l'entreprise, permettant à l'adulte de se situer dans le milieu où il vit, de prendre part à sa transformation, etc.[16]

(2) A propos de formation professionnelle. Ce même document évalue ainsi un aspect de la politique de la Direction générale de l'Education permanente en formation professionnelle:

> La Direction générale de l'Education permanente vise principalement à donner une formation professionnelle de niveau d'études secondaire. Elle cherche ainsi à répondre à des besoins urgents et graves ressentis par une grande quantité d'adultes faiblement scolarisés. Il faut répondre à ces besoins, mais sans perdre de vue l'impératif qui existe dans un monde technique de conduire les étudiants adultes jusqu'au coeur de ce monde technique. Il nous semble que la visée principale de la Direction générale de l'Education permanente devrait être de viser à conduire le plus grand nombre possible d'étudiants adultes au niveau de techniciens (et dans les secteurs de pointe). Tous les efforts de la Direction générale de l'Education permanente, au niveau secondaire seraient marqués

---

16 - Document no 26: "Evaluation des éléments de politique de la Direction générale de l'Education permanente", 22 octobre 1968, p. 1.

par la définition de ces objectifs d'un niveau plus élevé. Il conviendrait aussi de penser, dès à présent, à un programme large et diversifié de formation de techniciens dans les secteurs de pointe (informatique, mécanographie, électronique, techniques rattachées aux sciences de la santé, etc.) où la pénurie de travailleurs est considérable et où les besoins vont toujours se développant.

(3) A propos de la dimension socio-économique. Le même texte commente les préoccupations socio-économiques de la Direction générale de l'Education permanente. Ici encore le critère de la société technologique se fait sentir dans la pensée de l'équipe.

La Direction générale de l'Education permanente mise fortement et non sans raison sur la dimension socio-économique dans plusieurs programmes de formation. Cette préoccupation est excellente et devrait être encore accentuée. Mais il semble qu'il faudrait miser avec une égale insistance sur la dimension technologique de notre société et de la formation qui en ouvre l'accès. C'est le maniement des outils techniques de tous ordres qui permet de façonner un pays, de le transformer, d'en prendre possession, de s'en rendre maître. La majeure partie des transformations sociales actuelles ont leur source dans le développement scientifique et technique. Les techniques (d'exploitation, de transformation industrielle, d'organisation, de communication, etc.) sont si actives, si décisives sur le visage du monde actuel que les interventions sociales d'adaptation, de contestation (deux termes traduisant le retard de la politique sociale sur les développements techniques) demeurent à la remorque et ne surgissent qu'au lendemain des changements d'ordre scientifique et technique.

La Direction générale de l'Education permanente aurait intérêt à accorder de l'importance à cette dimension culturelle du monde actuel et à y consacrer beaucoup d'efforts (de réflexion, de programmation, d'orientation, d'animation). La formation générale devrait éveiller la conscience au monde technique et donner une mentalité technique. La dimension technologique devrait imprégner les enseignements aux adultes, et cela en toute matière. Le développement d'une mentalité technique exige, à lui seul, que l'on dépasse les cadres d'une formation professionnelle trop étroitement conçue et trop servilement subordonnée à l'exécution d'une fonction de travail.

(4) A propos d'une politique générale d'éducation des adultes. Un autre de nos documents présentait une série de propositions générales qui pourraient peut-être (après plus ample élaboration) servir de critères en premier lieu pour définir et adopter une politique générale d'éducation des adultes, et en second lieu pour évaluer les éléments de politique de la Direction générale de l'Education permanente, tels qu'ils furent exposés au cours des séances d'information. Voici ces propositions.

a - La civilisation technologique d'aujourd'hui repose entièrement sur un haut niveau d'équipement technique (énergie, matériaux, communications) et sur un haut niveau de connaissances générales, de connaissances scientifiques et techniques.

b - La civilisation technologique repose aussi (et peut-être plus encore) sur la capacité d'organisation de la société et sur la compétence en gestion (dans l'entreprise publique et privée). Cette capacité et cette compétence sont l'art de faire valoir, de faire rendre au

maximum les ressources humaines des personnes et des groupes; l'art d'organiser le travail de très larges équipes, de coordonner les ressources et les activités répandues dans le corps social; le moyen d'exploiter l'équipement technique et de faire face au changement social. Cette capacité suppose aujourd'hui un équipement technique perfectionné et un ensemble de qualifications humaines élevées et diversifiées.

c - C'est en élevant la qualité de l'organisation dans une société qu'il devient possible de dominer les effets de la technique et d'en mettre les avantages au service de la collectivité.

d - L'éducation, entendue en son sens le plus élevé de développement et de formation des ressources humaines (comprenant les capacités culturelles et les capacités professionnelles tout à la fois), est la voie d'accès à la civilisation technologique. Un haut niveau d'équipement technique et un haut niveau d'organisation sociale appellent de soi des progrès comparables dans la formation de l'homme. De là, le lien entre éducation et développement, entre éducation et aménagement du territoire, entre éducation et industrialisation, etc.

e - Dans cette perspective, il importe de relever le niveau de connaissances scientifiques et techniques (techniques de la matière et techniques de la gestion et de l'organisation) de tous les individus (jeunes et adultes) de la société; et de pousser, dès à présent, à l'extrême pointe des connaissances la plus large proportion possible d'étudiants qui en manifestent le goût et les aptitudes. Ces deux objectifs sont illimités et inséparables (si l'on a le souci d'éviter des déséquilibres sociaux).

f - Dans la même perspective, il importe de relever le niveau de compétence administrative des cadres et des dirigeants de l'entreprise publique et privée; et de donner en ce domaine une formation supérieure au personnel de direction (y compris celui des institutions d'enseignement). Le personnel de direction occupe des postes stratégiques dans la société technologique; ses responsabilités sociales dépassent de beaucoup les intérêts particuliers de son entreprise.

g - Les recherches et l'innovation en pédagogie sont l'une des clés du développement dans la civilisation technologique.

h - Les faiblesses des Canadiens français en matière de formation scientifique et technique, en matière de gestion et d'organisation sociale, en matière de culture (dont l'une des dimensions consiste à comprendre et à dominer le monde technique) comptent peut-être parmi les facteurs les plus importants de leur retard à entrer dans la civilisation technologique. Ces faiblesses sont un obstacle à leur développement comme groupe ethnique.[17]

(5) <u>A propos de quelques politiques particulières de la Direction générale de l'Education permanente</u>. Le même document se prononçait sur certaines attitudes de la Direction générale de l'Education permanente. On voit encore affleurer, dans ces évaluations, le critère de la société technologique.

---

17 - <u>Document no 39</u>: "Evaluation provisoire de la politique de la Direction générale de l'Education permanente", 30 octobre 1968, p. 1-2.

a - L'option qui consiste à joindre éducation et développement est valide; elle correspond à ce qui a été établi et vérifié par les recherches les plus récentes. Toutefois, il importe de souligner que tout contenu de formation ne contribue pas de soi au développement.

b - L'option qui consiste à donner priorité à la formation professionnelle doit être maintenue; elle correspond aux besoins de la société technologique. Toutefois, pour être valide, la notion de formation professionnelle doit être redéfinie dans une perspective beaucoup plus large que celle qui est courante à l'heure actuelle à la Direction générale de l'Education permanente.

c - L'option qui consiste à établir une fonction "recherche" et à l'associer à la fonction "développement" est à maintenir.

d - La Loi fédérale, élaborée dans l'optique étroite d'un assujettissement de la main-d'oeuvre à des fonctions déterminées, considère l'homme comme un instrument de production. Elle s'oppose à une véritable formation professionnelle et elle est un obstacle à une politique de développement dans la société technologique. Elle devrait être abrogée.

e - Il conviendrait de préciser la nature et les objectifs du développement. Le développement comprend la croissance économique, l'élévation du niveau de vie, le progrès social et politique et, pour quelques-uns, l'accession à l'indépendance. Cependant l'aspiration au développement dépasse tous ces aspects; elle s'étend aussi au développement des ressources personnelles, au processus qui favorise en chaque personne la croissance intérieure (aptitudes, autonomie personnelle, connaissances

significatives, etc.); ce développement est nécessaire et il agit comme un ferment des transformations des institutions politiques et sociales et économiques.

f - Il conviendrait d'élargir, selon le même contexte, la conception et les objectifs de la formation professionnelle (afin qu'elle libère le travailleur au lieu de l'asservir).

g - Il conviendrait d'intensifier avec vigueur la formation des cadres et du personnel de direction de l'entreprise publique et privée. La formation des cadres est l'une des formes de l'éducation professionnelle.

h - Il faudrait relever dès à présent le niveau des objectifs que poursuit la Direction générale de l'Education permanente dans la formation professionnelle. Que la visée soit celle du niveau collégial, correspondant, en termes de classification professionnelle, à la condition du technicien. La formation de niveau secondaire serait conçue comme une étape à franchir, orientée de l'intérieur par des objectifs d'un niveau plus élevé. Le secondaire ne serait le terme des études que pour les seuls étudiants incapables d'avancer (ils devraient demeurer l'exception).[18]

(6) A propos d'un projet. Le critère de la société technique servit non seulement à évaluer certaines données de la situation, mais également à élaborer certains projets de recherche. Ainsi l'un des premiers projets de recherche élaborés par l'équipe concernait l'efficacité des moyens pédagogiques. Le problème à résoudre était ainsi présenté.

---

18 - Ibid., p. 3-4.

Pour répondre aux besoins urgents d'une vaste clientèle d'adultes (la majorité, sinon la totalité), il est capital d'augmenter, dans une mesure massive et en changeant l'échelle, la diffusion de la culture technologique et de la formation professionnelle (les deux étant associées par la nature des tâches de travail dans le monde actuel).

Il est surtout capital, pour assurer cette diffusion, de disposer de moyens pédagogiques à rendement élevé, plus efficaces que ceux d'aujourd'hui, plus souples, plus mobiles, plus adaptables aux besoins diversifiés des clientèles et à l'évolution rapide des connaissances dans un monde en perpétuel changement.

Du point de vue pédagogique, le problème à résoudre pourrait être ainsi formulé: enseigner mieux, plus vite et avec une meilleure rentabilité, au plus grand nombre de gens. Ou encore: enseigner au plus grand nombre d'adultes, dans les délais les plus brefs et de la façon la plus efficace possible, le savoir-faire essentiel qui est la clef de tous les autres: la capacité d'apprendre par soi-même; la capacité de demeurer toute sa vie en activité d'apprendre.

Le problème à résoudre se pose à l'échelle de l'époque technologique; peut-être n'a-t-il chance d'être résolu que par des moyens propres à cette époque. Ce qui voudrait dire: non seulement multiplier les effectifs d'étudiants adultes, les maîtres, les salles de cours, les programmes de formation et les points de vente de ces programmes. Mais aussi et surtout accroître la productivité

des moyens d'enseignement et changer la nature de ces moyens. Il faut sortir l'enseignement et la pédagogie du système artisanal où ils se trouvent encore emprisonnés et de l'univers artisanal dans lequel ils plongent les étudiants; il faut faire entrer dans l'âge technologique enseignement et pédagogie; et donner à la pédagogie la puissance d'éveil et de diffusion des moyens de communication de masse

(7) Tentative pour préciser ce critère. La mi-novembre, consciente de l'importance de ce critère de la société technologique, l'équipe chargea deux de ses membres de le préciser davantage en essayant d'établir avec plus de clarté certaines dimensions de cette société. A cette fin, ils eurent recours à l'ouvrage de Kahn et Wiener, L'An 2000,[20] et préparèrent un document qui, en vue d'une réflexion à poursuivre, résumait à grand trait le canevas de cet ouvrage.[21] Malheureusement, l'équipe n'a jamais poussé plus loin sa réflexion sur la société technologique dans la ligne du canevas de Kahn et Wiener.

F. L'approche systémique

(1) Réaction contre le micmac. Devant le micmac de faits, d'idées, de structures, en présence duquel nous avaient placés -- du moins nous le percevions ainsi

---

19 - Document no 53: "Champ de recherche sur l'efficacité des moyens pédagogiques", 12 novembre 1968, p. 1-2.

20 - Herman Kahn et Anthony J. Wiener, L'An 2000, un canevas de spéculations pour les 32 prochaines années. Paris: Robert Laffont, 1968, 519 p.

21 - Document no 65A: "Tendances de la société contemporaine: changement et continuité", le 21 novembre 1968, 14 p.

-- les séances d'information, nous avons dès le début conçu une préoccupation d'intégration, de globalité, d'ensemble. Au système désordonné, incohérent que nous percevions dans le domaine de l'éducation nous pensions substituer un "système intégré, intégral, intégrant":[22] (a) "intégré", c'est-à-dire un système dont toutes les parties, bien harmonisées, forment un tout; (b) "intégral", c'est-à-dire un système qui possède toutes les parties idéalement souhaitables; (c) "intégrant", c'est-à-dire un système qui est en contexte sociétal.

Cette idée d'un système intégré, intégral et intégrant d'éducation des adultes et mieux d'éducation permanente n'a jamais été abandonnée par l'équipe. Elle a joué comme critère implicite tout au long de l'évaluation soit pour identifier des "pièces manquantes" (v.g. formation des cadres), soit pour déceler un manque d'harmonie entre les parties (voir ce que nous avons dit sur le manque de coordination des structures -- supra, p. 41), soit pour poser le problème des relations entre l'éducation et l'économie, etc.

(2) Un système pour l'Ile de Montréal. Notre préoccupation d'un système intégré, intégral et intégrant inspira le premier projet de recherche envisagé par l'équipe, vers la mi-novembre 1968. Le projet s'intitulait: "L'établissement d'un système d'éducation permanente à Montréal".[23] Voici ce qu'il proposait.

> Ce que désigne ce titre, c'est moins l'objet d'une recherche qu'un point de perspective donnant un sens à divers travaux.

---

22 - Document no 12: "Réunion d'équipe, mercredi avant-midi, le 2 octobre 1968", p. 3.

23 - Document no 51: "Projet de recherche - L'établissement d'un système d'éducation permanente à Montréal", 11 novembre 1968, 3 p.

L'aire de recherche ainsi désignée comprenait tout ce que doit aborder une réflexion qui tente de répondre à la question: quoi faire pour transformer en un système intégré d'éducation permanente les ressources éducatives de l'Ile de Montréal?

L'étude de cette question peut se **fractionner** et donner lieu à divers travaux de recherche: travaux variables en nature, en longueur, en exigences techniques. Dans ces travaux l'équipe peut faire des choix, de façon à échelonner quelques produits au cours des prochains quinze mois, laissant après quinze mois des perspectives ouvertes pour des travaux ultérieurs. Voici, par exemple, quelques <u>sujets de travaux</u> ou <u>objets de recherche</u> que pourrait donner le fractionnement de la question.

a - Définition du concept d'éducation permanente. Ce serait un travail portant sur des concepts. Une bonne partie des méditations sociologiques de notre équipe sur l'éducation serviraient ici.

b - Relevé des éléments de l'ensemble montréalais en éducation des adultes. Il s'agit de prendre connaissance du réel sur lequel doivent porter nos études. Travail genre "prospection".

c - Analyse des opinions des usagers et des responsables **sur** le système tel qu'il est actuellement. Travail d'entrevues. --
N.B. Les travaux "b" et "c" impliquent présence sur le terrain.

d - Examen des éléments de l'ensemble montréalais pour voir, d'une part, les relations actuellement opérantes et fournissant un noyau d'intégration; et, d'autre part, les hiatus à combler. Travail qui peut recourir à la technique du "systems approach" (par exemple, construction d'un modèle).

e - Recherche des moyens à prendre pour arriver à intégrer les éléments en un système d'éducation permanente conforme aux concepts établis en "a". - Ce travail impliquerait l'examen de mesures concrètes concernant par exemple: les outils pédagogiques, l'information et l'orientation, les pratiques issues du régime imposé par la loi fédérale, etc. L'étude de ces points se ferait en interaction avec les intéressés.

f - L'aboutissement de ces divers travaux pourrait être une innovation concrète: la mise sur pied d'un centre d'information et d'orientation selon la conception communément acceptée dans notre équipe.

Dans ce projet, il importe de le souligner, trois préoccupations se font jour: (a) le souci de coordonner, d'intégrer des ressources, des institutions, des outils, souci qui mène à la création d'un "centre d'information et d'orientation"; appelons ce souci: "souci pratique"; (b) le souci d'élaborer une conception de l'éducation permanente qui inspirerait la nature, les caractéristiques du système envisagé: c'est le "souci théorique"; (c) le souci de recourir à la méthode systémique ("sys-

tems approach") pour aborder le projet: c'est le "souci méthodologique".

(3) Trois aspects de notre conception systémique. Ces trois préoccupations que nous venons de signaler correspondent aux trois aspects -- aspect pratique, aspect théorique, aspect méthodologique -- de ce qui constituait alors dans notre esprit, et d'une façon assez peu définie (nous pouvons en convenir après coup), l'approche systémique. C'est l'aspect pratique qui nous inspirait quand, dans un de nos premiers projets (projet qui, sous le titre "Projet 11", devait devenir notre projet principal), nous songions à déterminer les "caractéristiques d'un système d'éducation permanente pour l'Ile de Montréal",[24] quand nous affirmions (Document no 63) que toute étude de la notion d'éducation permanente devait "déboucher sur une opérationnalisation et l'élaboration d'un modèle systémique... répondant à la fois aux besoins de la société québécoise et aux besoins des personnes qui en font partie".[25] Mais c'est l'aspect théorique de notre conception systémique qui nous invitait, dans notre "Projet 11", à établir "les postulats qui inspirent notre conception de l'éducation permanente",[26] et, dans un autre projet (Document no 60), à faire une "réflexion sur la philosophie... de l'éducation permanente et des divers types de formation qui y sont rattachés".[27] Ces deux aspects, cependant (l'aspect théorique et l'aspect pratique), allaient toujours de paire: quand nous envisagions de porter notre attention sur le système (ensemble des ressources) nous parlions en même temps de conception, de théorie, de définitions, de postulats. Ainsi en était-il dans les documents que nous venons de citer: le "Projet 11" (Document no 136), le Projet 1 (Document no 51, supra, p. 55), le Document no 60 (ci-haut), le Document no 63 (ci-haut). Le Document no 267 fait de même, en présentant une version plus élaborée du "Projet 11"; on y lit, entre autres, ces paragraphes:

---

24 - Document no 136: "Projet no 11", 5 décembre 1968, p. 1.

25 - Document no 63: "Champs de recherche", novembre 1968, 3 p.

26 - Document no 136, p. 1.

27 - Document no 60: "Projets de recherche", 13 novembre 1968, p. 1.

> Il paraît utile de concevoir un projet ayant pour but de clarifier la nature, les idées directrices, les objectifs de l'éducation permanente; et de dégager les traits caractéristiques que prendra cette forme nouvelle d'éducation au plan d'un système où elle devra s'incarner. Il y a donc lieu de faire une clarification des idées au niveau de la conception et une définition des caractéristiques au niveau du système.

> Le projet comporte un effort de recherche et de réflexion à deux niveaux: celui d'une philosophie de l'éducation permanente destinées aux adultes et celui d'un système d'éducation correspondant à cette philosophie.[28]

Quant à l'aspect méthodologique de notre conception systémique -- aspect qui désigne une façon d'aborder des problèmes pratiques ou théoriques en utilisant certains concepts (comme le concept de "système", le concept de "modèle") fournis par la théorie systémique -- notre équipe ne le concevait alors que confusément. Elle s'inspirait dans une certaine mesure de cet aspect lorsque, pour désigner des éléments de son "Projet 11", elle recourait, comme dans le Document no 262, à des concepts tels que celui de "modèle", à des termes tels que "définitions", "postulats", "théorèmes", "corollaires".[29] C'est plus tard que le sens méthodologique de l'approche systémique devait se clarifier dans les documents

---

28 - Document no 267: "Projet no 11 - Une éducation permanente pour les adultes sur l'Ile de Montréal", 13 janvier 1969, p. 1.

29 - Document no 262: "Réunion d'équipe, 8 janvier 1969", p. 1.

de l'équipe.[30]

Quoi qu'il en soit, lorsque le 11 décembre l'équipe décidait que le "Projet 11", portant sur les "caractéristiques d'un système d'éducation permanente pour l'Ile de Montréal", sera un "projet continu",[31] elle optait pour une conception systémique de son travail; et elle avait nettement conscience que cette option pour la "globalité", impliquait une recherche fondamentale pour arriver à une idée claire de l'éducation permanente, à une philosophie de l'éducation, à un discours sur les finalités de l'éducation. Cette option ne nous fournissait pas les critères que nous cherchions, mais il axait le travail de l'équipe sur la recherche et l'élaboration de ces critères.

G. L'acte éducatif

(1) Emergence de l'acte éducatif. Dès que fut choisi le "Projet 11", apparurent dans l'équipe les premiers éléments d'une philosophie de l'éducation. Ces éléments étaient alors regroupés sous le vocable d'"acte éducatif". Grosso modo, la notion d'acte éducatif réfère à la plus petite unité globale d'analyse du phénomène éducatif, i.e. l'apprenant et son environnement. Les éléments concep-

---

30 - Document no 296: "Annexe VI: Modèle théorico-empirique", 29 janvier 1969, 3 p. -- Document no 351: "Les théories systémiques", 11 mars 1969, 4 p. -- Document no 509: "Théorie systémique - Approche systémique", 15 décembre 1969, 35 p.

31 - Document no 233A: "Réunion d'équipe, 11 décembre 1968", p. 3.

tuels regroupés sous le vocable d'acte éducatif étaient, de fait, à l'oeuvre depuis le tout début du travail de l'équipe. Le choix du "Projet 11", en axant d'abord l'attention sur la nécessité d'une conception claire de l'éducation, a pour ainsi dire polarisé rapidement une réflexion diffusément active depuis le début dans l'esprit de l'équipe.

(2) Premiers cheminements de cette notion. Dès la première séance d'information, le 4 septembre 1968, la notion d'acte éducatif était suggérée comme "unité de mesure" du phénomène éducatif, au-delà des oppositions entre éducation permanente, éducation des jeunes, éducation des adultes, promotion individuelle et promotion collective, etc. Tout au long de l'étape d'analyse des problèmes et d'évaluation, on réfère ici et là à la catégorie "expérience de l'étudiant" comme dimension importante du phénomène éducatif: dès la fin d'octobre, on parlait de l'étudiant comme l'"agent de sa propre formation".

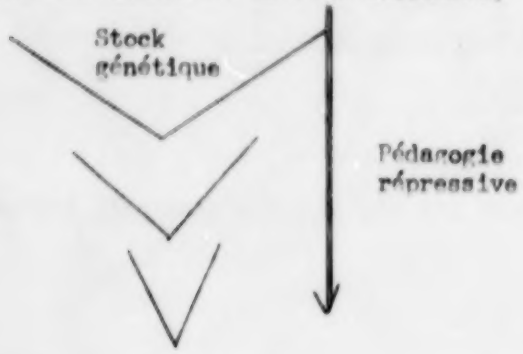
Au début de novembre, lors d'une discussion sur la difficulté d'harmoniser les "besoins individuels et les besoins sociaux" de l'éducation, on suggère, pour arriver à résoudre cette antinomie, de "se concentrer sur l'acte éducatif".[32] Le texte que voici révèle quelques-unes des idées qu'évoque ce concept.

> Dans une situation éducative, il y a un ensemble de phénomènes vécus, que le profes-

---

32 - Document no 47: "Réunion d'équipe, 6 novembre 1968", p. 4.

seur doit savoir exploiter. Deux pédagogies sont possibles: la pédagogie répressive et la pédagogie libératrice. Avec une pédagogie répressive, l'individu acquiert des non-habiletés. L'enfant naît avec des attitudes de base qui sont toutes vitales. Son angle d'ouverture se rétrécit à la longue. Non seulement le régime pédagogique, mais aussi le régime social et l'éducation familiale sont des causes de ce rétrécissement.



Il est donc nécessaire de se déconditionner et de trouver une pédagogie inventive qui changerait le processus.

Un peu plus tard, à la fin de novembre, l'examen d'un projet de recherche sur les besoins des étudiants adultes ramène encore l'attention sur cette notion d'acte éducatif: on se demande si cette recherche permettra "d'aboutir à la découverte des ressources intérieures de la personne et aux mécanismes d'un acte éducatif libéralisant";[33] et l'on explicite immédiatement cette préoccupation en énonçant deux postulats concernant le système éducatif:

---

33 - Document no 69: "Réunion d'équipe, 28 novembre 1968, p. 1.

a - Le système éducatif devrait avoir une fonction libératrice, i.e.:

- développer l'autonomie de la personne;

- lui donner les outils nécessaires à l'appropriation de son milieu.

Cela devrait être applicable à tous les types de formation.

b - Le système devrait avoir une fonction facilitante. La personne a en elle-même un bagage de possibilités; elle a besoin d'un système qui l'aide à les exploiter, elle a besoin de ressources d'appoint.[34]

(3) Premier groupement d'éléments essentiels. Un projet de recherche du début de décembre, portant sur les outils pédagogiques, exprimait très nettement les éléments essentiels de l'acte éducatif, fournissant ainsi à l'équipe le critère interne à l'éducation qu'elle cherchait. Vu l'importance de ce texte[35] dans le cheminement de l'équipe, nous allons le citer in extenso et lui ajouter un bref commentaire.

---

34 - Ibid., p. 1-2.

35 - Document no 229A: "Projet no 132: Recherche sur l'emploi et l'efficacité des outils pédagogiques", 6 décembre 1968, 8 p.

Intitulé: Recherche sur l'emploi et l'efficacité des outils pédagogiques, le texte, dans une 1ère partie, présente ainsi le "problème à résoudre":

> Du point de vue pédagogique, le problème à résoudre en éducation des adultes pourrait être ainsi formulé: enseigner mieux, avec des méthodes plus puissantes et plus rapides et des outils plus efficaces (et par le fait même plus rentables au plan économique), au plus grand nombre possible d'adultes, dans les délais les plus brefs, selon des méthodes dotées d'un coefficient de rendement plus élevé et selon un éventail d'outils plus puissants et mieux conjugués, le savoir-faire essentiel qui est la clef de tous les autres: la capacité d'apprendre par soi-même; la capacité de demeurer toute sa vie en activité d'apprendre.

Le document ajoute à cet énoncé les observations suivantes:

a - L'éducation des adultes a pour fonction: de recycler les adultes en vue d'accomplir des tâches de travail hier inexistantes et qui demain seront peut-être disparues; de permettre à des adultes de poursuivre leur formation humaine au sens le plus élevé du terme.

b - Les effectifs d'étudiants sont très considérables et les coûts de la formation sont élevés. D'autre part, les disponibilités financières de la province sont réduites.

c - L'opération "éducation des adultes" doit être définie non pas en termes de consommation, mais en termes d'investissement et de productivité; l'enseignement dispensé permet-il aux étudiants adultes de se dépasser, d'accroître leur autonomie personnelle, de mieux comprendre le changement social et de mieux s'y adapter, d'accroître leur rendement dans l'emploi qu'ils remplissent, de contribuer au développement de la société, etc...

d - De là, la nécessité d'augmenter le rendement des programmes de formation et des outils pédagogiques, d'améliorer la compétence et le rendement des professeurs; et simultanément d'abaisser les coûts proportionnels de l'opération.

La IIème partie du document s'intitule: "Justification de ce champ de recherche: critères pour juger de la valeur de cette recherche". Elle se lit comme suit:

a - Justifient ce champ de recherche les tendances de base de la civilisation technologique: en particulier, l'accumulation des connaissances scientifiques et techniques, l'industrialisation rapide, le rythme accéléré du changement, l'importance croissante des occupations tertiaires et quaternaires, l'importance accrue de l'intelligence provoquée par le développement technologique et par la complexité des phénomènes sociaux.

Ces progrès technologiques qui reposent entièrement sur un haut niveau de connaissances générales (et notamment sur la compétence en gestion) ne peuvent pas être réalisés sans le concours de l'éducation. Si le Québec veut réduire les retards qui le séparent de l'univers nord-américain, il doit généraliser et améliorer son système d'éducation et ses méthodes éducatives.

b - Dans un monde en perpétuel changement, le savoir lui-même n'est plus stable, les connaissances transmises et apprises n'ont plus comme autrefois un caractère définitif; la situation est devenue tellement évolutive qu'elle met en question tout l'acquis de notre culture. Aucune connaissance n'étant plus certaine, la chose la plus précieuse qui puisse être enseignée avec un avantage persistant, c'est l'art et la capacité d'apprendre, c'est la capacité de demeurer en activité d'apprendre.

c - Dans ce monde changeant, le système pédagogique traditionnel (dans lequel on insère aujourd'hui les étudiants adultes) avec son rythme lent d'apprentissage et d'adaptation ne réussit à diffuser que lentement et paresseusement un bagage de connaissances périmées et souvent inutiles. De plus, il néglige les savoir-faire indispensables. Il demeure centré sur la transmission et sur l'acquisition de connaissances par l'étudiant (le système tout entier avec sa chaîne de montage: confection des programmes, distribution de connaissances prédigérées, contrôle des acquisitions, sanctions des diplômes). Le système ne se pose pas la question: comment fait-on pour apprendre?

Pour que le système d'éducation s'adapte aux tendances de la civilisation technologique et devienne peu à peu un système d'éducation permanente, il

doit entrer dans une nouvelle perspective. Tout en continuant de transmettre des connaissances (et non sans laisser voir leur aspect relatif et précaire), il doit mettre l'accent sur "apprendre à apprendre".

d - Les tendances de la société technologique, qui ont accru immensément les besoins en éducation, nous imposent la tâche de retourner au principe premier de l'éducation, au principe qui révèle la nature de l'activité éducative. L'agent principal à l'oeuvre dans l'éducation, c'est l'étudiant, sa capacité d'apprendre, ses ressources intérieures qu'il s'agit de libérer, sa vitalité interne qu'il s'agit de faire croître. Tout l'apprendre est dans celui qui apprend, non pas dans le professeur. Le principe vital et actif de la connaissance se trouve dans l'étudiant.

Ce principe vital intérieur est ce que les responsables de l'éducation doivent respecter par-dessus tout. Une activité est éducative lorsqu'elle suscite, lorsqu'elle facilite l'activité naturelle de celui qui apprend. Cette activité est, de sa nature libératrice parce qu'elle accroît l'autonomie et la confiance en soi; la pédagogie qui la favorise est libératrice (est répressive la pédagogie qui bloque, freine ou ralentit l'activité naturelle de l'étudiant).

e - Parce que le lieu de l'activité éducative est le dynamisme vital de l'étudiant, celle-ci n'a pas partie liée avec tel type particulier de structure scolaire. Cette activité peut se poursuivre en plusieurs contextes: soit en dehors de toute structure scolaire formelle, soit dans des structures scolaires de divers types. Ce point est important lorsqu'il s'agit de concevoir un système d'éducation des adultes. Ce qui justifie les

structures, c'est la mise en place de conditions favorables à la poursuite de l'activité éducative.

f - Il en va de même du choix et de l'emploi des outils pédagogiques: ils se justifient par leur aptitude à favoriser chez l'étudiant la capacité d'apprendre par lui-même, à développer en lui les processus d'auto-acquisition, à libérer les ressources intérieures qui sont en lui.

g - Dans ce contexte, l'éducateur (le professeur) est un agent dynamique et efficace de l'activité éducative; mais il joue un rôle d'appoint et il est au service de l'étudiant. Une conception de l'éducation qui considérerait le maître comme l'agent principal pervertirait la nature de l'activité éducative.

Commentons brièvement ce texte, dont nous avons déjà fait ressortir certains passages en les soulignant.

(a) Le texte part des exigences de la société technologique.

(b) Puis, il pose les finalités d'un système d'éducation, à savoir: 1) rendre la personne capable d'apprendre par soi-même, en d'autres termes

libérer la capacité qu'a toute personne de s'auto-éduquer; ii) rendre la personne capable de demeurer toute sa vie en activité d'apprendre, en d'autres termes libérer la capacité qu'a toute personne de s'éduquer de façon permanente. Notons que le lien entre ces deux finalités, implicite dans le texte, deviendra par la suite très explicite dans la réflexion de l'équipe: LA VOIE D'ACCES A L'EDUCATION PERMANENTE, estimerons-nous, EST L'AUTO-EDUCATION.

(c) Ces finalités s'appuient sur un postulat: L'AGENT PRINCIPAL DE L'EDUCATION EST L'ETUDIANT.

(d) Deux corollaires découlent de ce postulat: i) les outils pédagogiques ont pour première fonction de favoriser la capacité d'auto-éducation et son caractère de permanence; ii) le "professeur" a pour première fonction de favoriser la capacité d'auto-éducation et son caractère de permanence.

Les éléments conceptuels rassemblés dans ce texte que nous venons de citer au complet devinrent le foyer de toutes les réflexions de l'équipe. Le schéma de l'acte éducatif commençait à prendre forme.

(4) Premier schéma explicite de l'acte éducatif. Ce schéma de l'acte éducatif ne tarda d'ailleurs pas à se structurer explicitement. Dès la mi-décembre (1968) un diagramme était présenté et donnait lieu à l'exposé ainsi qu'à la discussion d'un ensemble organisé de concepts. Les pages suivantes reproduisent ce schéma et rappellent les commentaires qui l'accompagnèrent.

E: Agent principal

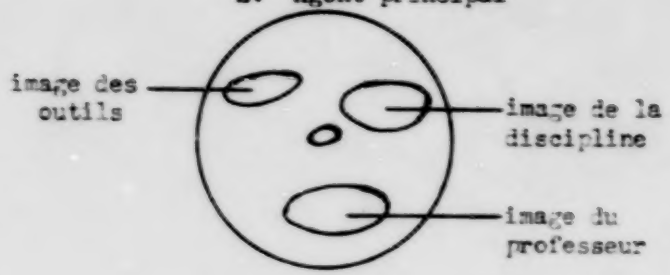
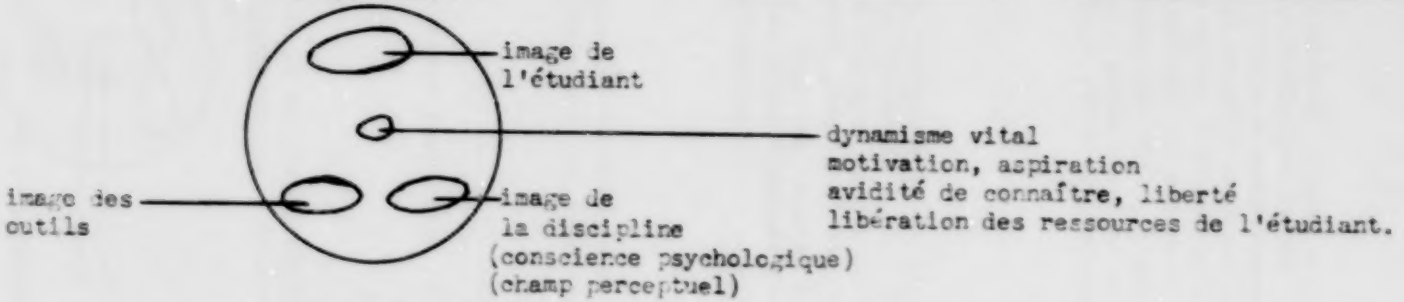


DIAGRAMME 1

Schéma sur l'acte éducatif [a]

OUTILS	DISCIPLINE (matière)
Méthodologie	Contenu Théorie Application

- comportement -



P: Agent ministériel

NOTES: 1. Réalités à étudier: .Etudiant
.outils
.professeur
.discipline

2. Relations à étudier: .E - O
.E - D
.P - O
.P - D
.P - E
.E - P
.E - P - O
.E - P - D

---

a - Document no 236A: "Projet no 11, Schéma sur l'acte éducatif", 12 décembre 1968, p. 1.

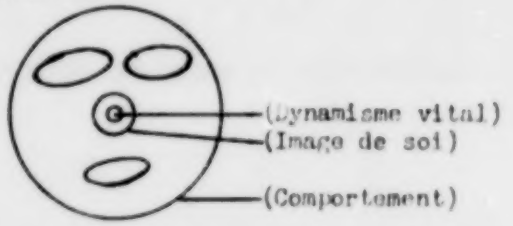
Au début de la discussion du schéma un élément fut ajouté, figuré par un troisième carré: les objectifs. Le schéma fut donc considéré comme contenant des données objectives: les outils, la discipline, les objectifs (savoir apprendre, savoir-faire, connaissances); et des données subjectives qui relèvent de la psychologie perceptuelle (dynamisme vital, champ perceptuel, comportement). - On signala aussi qu'il devait y avoir une liaison de feedback entre le professeur et l'étudiant.

(5) Eléments et postulats de la psychologie perceptuelle.[36] Dans le DIAGRAMME 1, les deux grands cercles représentent les deux agents de l'acte éducatif: l'agent principal (étudiant) et l'agent ministériel (professeur). Dans ces figures géométriques on peut distinguer les trois éléments fondamentaux de la psychologie perceptuelle:

- le cercle intérieur représente le dynamisme vital de l'étudiant et du professeur;

- le cercle extérieur représente le comportement;

- on peut ajouter un cercle intermédiaire qui représente l'image de soi. On aura alors la figure suivante:



---

36 - Document no 236B: "Réunion d'équipe, le 16 décembre 1969", p. 1 et 4.

a - Le comportement, c'est l'ensemble des réactions observables de l'individu. Il comprend les gestes, les mimiques, les paroles, les regards. Le comportement est plus ou moins contrôlé par son auteur; il est plus ou moins complexe. Son importance réside dans les significations que lui donne l'individu.

b - L'image de soi. L'image de soi comprend les concepts, le jugement, la réflexion, les attitudes, les intérêts, les aspirations, les motivations, la fantaisie... C'est la façon dont l'individu se perçoit dans ses comportements. C'est l'élément structural de la conscience individuelle. Dans le DIAGRAMME 1, tous les éléments à l'intérieur des grands cercles font partie du champ de conscience de l'individu, sauf le centre appelé dynamisme vital. -- La psychologie cherche le sens de l'agir humain par l'étude de l'image de soi. -- La perception est la signification subjective de ce qui se passe en soi et hors de soi.

c - Le dynamisme vital. Le dynamisme vital est la source des aspirations, des aptitudes, de la liberté, du désir de savoir... Cette zone va au-delà de l'image de soi; elle est le dynamisme de croissance de l'individu. C'est le monde de l'inconscient (au sens rogérien).

Voici maintenant trois postulats de la psychologie perceptuelle.

a - Le comportement de l'individu est complète-

ment déterminé par la perception qu'il a de lui-même et de la réalité extérieure. -- Ce postulat accepte le primat de la subjectivité et remet au second plan les modèles théoriques et objectifs de comportement.

b - L'expérience vécue par un individu est une source de connaissance et un guide de l'agir humain plus valide et plus précis que les modèles extérieurs.

c - L'individu possède une tendance actualisante qui lui permet de se développer lui-même. - Ce postulat change l'attitude éducative selon qu'il est accepté ou non.

(6) Les éléments pédagogiques. Les éléments pédagogiques du schéma comprennent l'agent principal (étudiant), l'agent ministériel (professeur), la discipline, les outils, les objectifs. Au moment de la première discussion du schéma, nos commentaires, cependant, ne touchèrent que les points suivants.

a - A propos des agents: (i) L'agent principal est l'étudiant avec ses ressources intérieures. Il est l'expert dans l'acte d'apprendre. (ii) L'agent ministériel doit libérer le dynamisme de croissance de l'étudiant, stimuler l'autodétermination chez l'étudiant et valoriser son image de soi. (iii) Il y a un lien de feedback entre les deux agents.

b - A propos des connaissances: (i) Les connaissances véritables sont celles qui changent le comportement de l'individu. (ii) Les connaissances qui changent le

comportement de l'individu sont celles qu'il découvre par lui-même. (iii) Un enseignement qui obéit à ces principes n'a que faire des examens. (iv) Le DIAGRAMME 1 comporte une boîte qui représente la "discipline"; il y aurait lieu d'ajouter un autre aspect: le "processus de connaissance".

c - A propos du professeur: (i) Le professeur doit établir une relation interpersonnelle avec l'étudiant. (ii) Il doit avoir une connaissance précise et rationnelle des objectifs. (iii) Il doit être compétent dans la discipline dont il est chargé. (iv) Il doit bien connaître les outils pédagogiques. (v) Il doit bien connaître le processus de connaissance.

d - A propos de l'étudiant: (i) Le progrès de l'étudiant exige deux conditions: une sécurité interne; une pédagogie de libération. (ii) Le professeur doit être centré sur l'étudiant, sur son dynamisme de croissance, afin de le rendre autonome. (iii) Il y a lieu de distinguer entre directivité et attitude centrée sur l'étudiant. Cette dernière est une "attitude": la directivité est un "comportement". Un professeur peut être directif ou non-directif tout en étant centré sur l'étudiant.

e - A propos des catégories de professeurs. Selon son attitude à l'égard de l'étudiant et vis-à-vis des autres éléments de la situation éducative, le professeur est "autoritaire", ou "empathique", ou "démocratique". (i) Le professeur autoritaire est celui qui ne fait pas de distinction entre la discipline elle-même et la perception qu'il en a. Il tente d'imposer sa perception à l'étudiant. C'est une personnalité rigide et insécurisée; son attitude peut bloquer la croissance de l'étudiant. (ii) Le professeur empathique est celui qui est centré sur l'étudiant, dans une attitude de thérapie. Il risque d'oublier la disciplı-

ne, les objectifs et les outils. Il se centre sur l'image de soi de l'étudiant et non sur son dynamisme vital. (iii) Le professeur démocratique est celui qui a une bonne relation interpersonnelle; il amène l'étudiant à mieux connaître les objectifs, les outils, les disciplines. Il vise à l'autonomie de l'étudiant et il développe son propre dynamisme en développant celui de l'étudiant.

Conclusion de la section G. On peut dire que c'est à partir du schéma qu'on a évoqué dans les pages précédentes -- et des perspectives qu'il introduisait de façon plus formelle -- que l'équipe commença à poser en termes nouveaux les problèmes de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente et qu'elle allait être conduite à une option de recherche qui lui paraît, encore aujourd'hui, fondamentale: interroger le phénomène éducatif à partir de ce qu'il a de spécifique, la personne du S'EDUQUANT.

H. Le concept d'éducation permanente

(1) Education permanente et éducation des adultes: ambiguité courante. Les deux critères précédents -- l'approche en termes de système et la notion d'acte éducatif -- conduisirent l'équipe à une autre option que nous voudrions exposer maintenant.

Il est frappant d'entendre ou de lire dans le domaine de l'éducation des réflexions qui, rapprochant l'éducation des adultes et l'éducation permanente, les opposent à l'éducation des jeunes. Il serait, par exemple, facile de citer des textes qui, pour obtenir que l'on accorde beaucoup d'importance à l'éducation des adultes, l'opposent à l'éducation des jeunes, quant à certains aspects. Ainsi, l'on dira que, dans le cas de l'éducation des adultes, il faut nécessairement partir du "vécu", des "intérêts réels" de l'adulte (comme si ce principe n'était pas aussi valable pour les jeunes). On dira encore que l'éducation des adultes sert l'adulte dans l'immédiat, alors que l'éducation des jeunes est fonction de l'avenir (c'est supposer facilement que l'éducation des jeunes ne pourrait pas être axée sur l'immédiat). Par ailleurs, dans les mêmes discours sur l'éducation, l'on trouvera des réflexions tendant à démontrer que l'éducation des adultes transformera, fera même éclater, l'éducation des jeunes. On voit tout ce que ces propos ont d'ambigu. Tantôt, à l'aide d'arguments psychologiques et sociologiques sur la "nature" de l'adulte, on veut promouvoir l'éducation des adultes en l'opposant, en la différenciant plus ou moins radicalement de l'éducation des jeunes; tantôt, dans une perspective stratégique de développement, on affirmera que l'éducation des jeunes finira par ressembler à l'éducation des adultes. Cette ambiguïté courante affecta dès le début le travail de notre équipe, du moins au niveau du vocabulaire.

(2) Clarification de l'ambiguïté. Peu à peu, cependant, au cours des premiers mois de sa réflexion, l'équipe réussit à dissiper cette ambiguïté. Elle y parvint en partant de certaines constatations, que voici.

a - Dans notre milieu, tout au moins et de façon générale, l'expression "éducation des adultes" ne réfère pas -- du moins dans les faits -- à une philosophie spéciale de l'éducation: elle n'est pas un concept novateur.

b - L'éducation des jeunes et l'éducation des adultes s'inspirant d'une même philosophie -- qui n'est pas celle de l'éducation permanente -- se distinguent simplement en se référant à des catégories différentes de clients.

c - Le critère de partage entre ces deux catégories de clients -- à peu de nuances près -- est une certaine conception du statut économique: est "adulte" celui qui travaille; est "jeune" celui qui ne travaille pas. Aucune référence, on le voit, à une définition psycho-sociologique de l'adulte et du jeune. Ceci est tellement vrai que la plupart des universités québécoises -- seule l'université Sir George-Williams fait exception -- font encore une distinction entre les étudiants réguliers et les étudiants adultes. Or, à partir d'une définition psycho-sociologique de l'adulte, on considérerait fort probablement que tous les étudiants universitaires sont des adultes.

d - Les meilleurs efforts de renouveau pédagogique en éducation des adultes ne s'inspirent que très rarement -- peut-être faudrait-il dire jamais -- d'une philosophie de l'éducation permanente. Aussi l'on peut dire que ces meilleurs efforts rejoignent certes, mais ne dépassent pas, les meilleurs efforts de renouveau pédagogique en éducation des jeunes.

à partir de ces quelques constatations un peu simplifiées, l'équipe fut amenée à considérer comme secondaire la distinction des clientèles dite jeunes et adultes. La distinction essentielle, estimions-nous, doit se faire entre, d'une part, une philosophie de l'éducation permanente -- qu'elle s'applique aux jeunes ou aux adultes -- et, d'autre part, une philosophie de la scolarisation, philosophie qui le plus souvent arrête, chez la personne, le processus, en cours depuis la naissance, de l'éducation permanente. Il va de soi que l'intérêt de l'équipe se portait vers la philosophie de l'éducation permanente. Aussi l'équipe décida-t-elle, le 9 janvier 1969, d'axer son projet principal, le "Projet II" (conception et caractéristique du système) sur le concept d'éducation permanente. De sorte que le "Projet II", quand il fut présenté au commanditaire, le 29 janvier avait pour titre: "Elaboration d'un modèle théorico-empirique d'éducation permanente".[37]

(3) L'éducation permanente des adultes. Cependant, dans une perspective de développement, l'équipe se mit à considérer qu'il serait très utile de faire porter ses efforts sur l'éducation permanente des adultes, autrement dit: de redéfinir l'éducation des adultes en termes d'éducation permanente. S'engager dans cette voie c'était privilégier l'université comme domaine de recherche et d'implantation, l'université ne comportant -- du moins idéalement -- que

---

37 - Document no 302: "Elaboration d'un modèle théorico-empirique d'éducation permanente", 29 janvier 1969, 6 p.

des adultes. Ce choix supposait également que nous estimions que c'est avec des adultes qu'il serait plus facile d'implanter dans les esprits et dans un système une philosophie de l'éducation permanente, qui par la suite gagnerait l'ensemble du système d'éducation.[38]

Les 14 et 22 janvier 1969, l'équipe eut l'occasion d'expliciter sa conception de l'éducation permanente des adultes et d'examiner quelque peu comment cette conception pourrait s'implanter dans un lieu privilégié: l'université. Notre équipe était, en effet, représentée au sous-comité "éducation permanente" du comité de planification de l'Université du Québec à Montréal. Le document de travail de ce sous-comité avait été préparé par Pierre Angers et reflétait la pensée de notre équipe. On y proposait les idées suivantes.[39]

---

38 - L'équipe croit-elle toujours, au moment où l'on écrit ces lignes, que c'est au niveau de l'éducation des adultes qu'il y aurait le plus de chances d'implanter efficacement l'éducation permanente?

39 - Document no 342: "Rapport du sous-comité "éducation permanente" au comité de planification de l'Université du Québec à Montréal", 22 janvier 1969, p. 4-9 -- Ce document a été rédigé par M. Paul-Emile Gingras pour le sous-comité mentionné. Nous en extrayons les passages qui proviennent de la communication de Pierre Angers.

1. Quelques postulats

a - L'éducation permanente s'oppose à un système d'enseignement dualiste (jeunes et adultes) et exige un enseignement continu. - Les fins d'un système d'éducation, comme l'affirme le Rapport Parent (t. 4, p. 6), sont de: "mettre à la portée de tous, sans distinction de croyance, d'origine raciale, de culture, de milieu social, d'âge, de sexe, de santé physique ou d'aptitudes mentales, un enseignement de bonne qualité et répondant à la diversité des besoins"; et de "permettre à chacun de poursuivre ses études dans le domaine qui répond le mieux à ses aptitudes, à ses goûts et à ses intérêts jusqu'au niveau le plus avancé qu'il lui est possible d'atteindre et de bénéficier ainsi de tout ce qui peut contribuer à son plein épanouissement".

b - Pour toute personne, quelle que soit sa situation, l'éducation est une activité nécessaire. Notre système actuel ne peut plus munir les jeunes d'une éducation qui leur serve toute leur vie. La minorité de "volontaires" qui aujourd'hui continue d'étudier deviendra demain l'ensemble de la population.

c - Il faut viser à l'enseignement au plus grand nombre possible d'adultes, dans les délais les plus brefs possibles, avec des méthodes dotées d'un coefficient de rendement plus élevé, à l'aide d'outils pédagogiques plus puissants, plus étendus et mieux conjugués. Il faut enseigner les savoirs, les savoir-faire et le savoir-faire par excellence qui est la capacité d'apprendre par soi-même.

d - À l'université, il n'y a que des adultes: administrateurs, professeurs, étudiants qui sont sortis

des CEGEP ou qui reviennent de la vie active. L'université est le lieu privilégié pour commencer un système d'éducation permanente, car les étudiants y sont en âge de prendre leurs responsabilités et, en particulier, celle de participer à leur programme d'études.

e - La clé de l'éducation permanente consiste à centrer toute l'activité sur la capacité d'apprendre de l'étudiant, à considérer le professeur comme agent ministériel.

2. Les traits caractéristiques de l'éducation permanente

a - L'accessibilité. Le système doit être d'entrée facile. Il doit être ouvert et non pas cloisonné comme il l'est actuellement, soit par les niveaux (secondaire, CEGEP, universitaire), soit par les structures en départements et facultés.

b - Il faut abolir les contraintes inutiles du système. Les structures ne doivent pas avoir priorité sur l'activité éducative.

c - Les admissions. Les admissions doivent être largement ouvertes à tous les étudiants, à n'importe quel jour de l'année et pour une durée très variable.

d - L'université doit être adaptée à l'activité de

l'étude: horaires, programmes, outils, professeurs. Un large éventail de ressources doit être développé: bibliothèque, laboratoires, enseignements programmés, etc. Il faut viser à rendre possible le cheminement individuel.

e - Les examens. Il faut repenser le rôle des examens, qui doivent être un acte éducatif, une sorte d'auto-évaluation. L'examen ne doit pas être objet de sanction pour l'étudiant.

f - L'éducation permanente à l'université devrait s'inspirer des méthodes de l'enseignement en industrie, soit celle d'un enseignement contrôlé par l'étudiant lui-même. La méthode consiste à définir les objectifs, à fournir à l'étudiant un programme de lectures, de références et d'observations, à lui apprendre à démontrer lui-même qu'il possède la matière, à acheminer ses questions vers les tuteurs, à ne pas lui imposer de cours et à le laisser libre de partir le jour qui lui convient.

g - L'éducation permanente oblige à repenser les programmes d'études en fonction des besoins des étudiants.

h - Il faut dégager les professeurs des tâches de répétition ou du cours magistral, laissant ces tâches à la machine. Il faut mettre les professeurs à la disposition des étudiants pour leur orientation, pour une assistance technique.

i - Il faut insister sur l'activité éducative de l'étu-

diant. Il faut centrer l'activité administrative sur la capacité d'apprendre de l'étudiant et non sur l'acquisition des connaissances.

3. La relation professeur-étudiant

Cette relation part du besoin de connaître de l'étudiant. Elle se compose essentiellement des données suivantes:

a - une relation personnelle;

b - une conscience du processus de la connaissance;

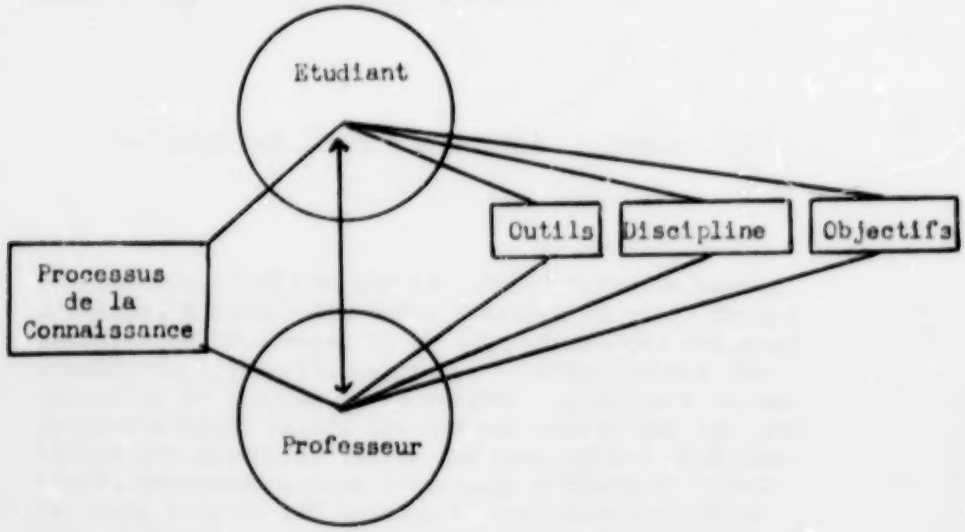
c - une connaissance des outils;

d - une connaissance du contenu et du dynamisme interne des disciplines;

e - une conscience nette des objectifs.

4.. Structure des éléments

Le schéma que voici illustre grosso modo les liens qui unissent les divers éléments mentionnés.



IIIème ETAPE: ELABORATION DE PROJETS DE RECHERCHE

La IIème étape de notre réflexion, étape dominée par un effort d'identification et d'analyse des problèmes, nous avait ouvert une multitude de perspectives, comme nous l'avons vu; et, en nous inspirant le besoin de déterminer des critères, elle nous avait amenés à développer d'importantes considérations et même à formuler un grand nombre d'idées de recherche. Au cours d'une IIIème étape, nous nous sommes appliqués à tirer de cette abondante réflexion des projets de recherche que nous puissions soumettre à notre commanditaire. Nous allons, dans les pages qui suivent,

présenter la liste des projets que nous avons alors préparés (section A); reproduire le texte de quatre projets qui nous paraissaient plus importants (sections B, C, D, E); enfin, exposer (section F) comment en élaborant des projets de recherche nous en sommes arrivés à quitter la préoccupation "Ile de Montréal" pour adopter des points de vue plus larges géographiquement et idéologiquement.

A. Liste des projets présentés en janvier 1969

En décembre (1968) et janvier (1969) principalement, l'équipe, à partir des idées brassées au cours de ses analyses de problèmes, et en s'inspirant des critères considérés (étape II, supra, p. 20-85), élabora une quinzaine de projets de recherche. La plupart de ces projets étaient reliés les uns aux autres par une problématique générale: celle que nous avions déjà commencé, modestement nous l'avouons, d'élaborer autour de notre "Projet II" (conception et caractéristique d'un système) et, en particulier, autour de la notion centrale d'acte éducatif. Voici la liste de ces projets.

- Elaboration d'un modèle théorico-empirique d'éducation permanente
(doc. no 302);

- Evaluation critique et prospective de la loi sur la formation professionnelle
(doc. no 307);

- Les outils pédagogiques dans un système d'éducation permanente des adultes
(doc. no 309);

- Certification, examens et diplômes
(doc. no 310);

- Le rôle de l'université en éducation des adultes et en éducation permanente des adultes
(doc. no 311);

- Les besoins des étudiants-adultes
(doc. no 305);

- Opérations de recherche et d'animation en vue de l'implantation d'un centre multi-fonctionnel pour l'Ile de Montréal
(doc. no 308);

- Le rôle du CEGEP en éducation des adultes et en éducation permanente des adultes
(doc. no 304);

- Les professeurs d'adultes
(doc. no 327);

- Evaluation critique et prospective de la formation professionnelle dans l'entreprise et en réseau scolaire public
(doc. no 324);

- Les responsables d'organismes d'éducation des adultes et/ou d'éducation permanente
(doc. no 326);

- L'éducation populaire
(doc. no 323);

- Programmes d'enseignement
(doc. no 328);

- Coordination des structures administratives par des stratégies de recherche-participation
(doc. no 306);

- Examen critique d'un échantillon de programme en éducation des adultes sur l'Ile de Montréal
(doc. no 315).

Parmi ces quinze projets, il y en avait quatre qui exprimaient particulièrement les préoccupations de notre équipe. Il nous paraît opportun de présenter, dans les sections B, C, D, E, la substance de chacun de ces projets.

B. Elaboration d'un modèle théorico-empirique d'éducation permanente[40]

1. Justification du projet

(a) L'éducation permanente est une nécessité récente dont les implications nous sont encore peu familières. La société technologique l'impose à l'homme d'aujourd'hui; les individus et les groupes en ressentent le besoin et en prennent conscience peu à peu. Cette nécessité émerge comme une nouveauté qui prend forme au sein de nos schèmes traditionnels sur l'éducation des jeunes et des adultes, au sein du système régulier encore en place et dont les tendances et les structures influencent nos perceptions sur la nature de l'éducation permanente. Notre conception de l'éducation permanente conserve à cause de cela une image confuse dans laquelle s'emmêlent des traits de l'éducation traditionnelle et les propriétés de l'éducation permanente.

Il paraît donc utile de concevoir un projet ayant pour but de clarifier la nature, les idées directrices, les objectifs de l'éducation permanente; et de dégager les traits caractéristiques que prendra cette forme nouvelle d'éducation au plan d'un système. Il y a donc lieu de faire une clarification des idées au niveau de la conception et une définition des caractéristiques au niveau du système.

---

40 - Document no 302: "Elaboration d'un modèle théorico-empirique d'éducation permanente", 29 janvier 1969, 6 p.

(L) Le projet oriente la recherche de l'équipe suivant un axe fondamental; il centre les vues et les préoccupations sur des critères qui sont intrinsèques à l'éducation. Le choix de cette démarche résulte d'une option qui permet de comprendre de l'intérieur et dans ses éléments constituants la nature et les composantes du phénomène éducatif.

D'autre part, le projet ne tend pas à écarter les dimensions d'ordre sociologique et d'ordre économique propres ou rattachées à l'éducation, ni même à en atténuer la portée. Il ambitionne plutôt de situer dans un ensemble cohérent les diverses dimensions du phénomène éducatif.

A ce titre, le projet se définit comme l'élaboration d'un modèle destiné à remplir la fonction d'un outil méthodologique, utilisé pour comprendre chacune des dimensions du phénomène éducatif, étudié en lui-même et en son propre contenu, et étudié dans ses relations avec une société déterminée (avec ses cultures, ses besoins, ses aspirations, son caractère technologique, etc.).

Cette recherche est faite dans une perspective de développement, et non pas dans une optique purement théorique.

Le projet résulte des options de l'équipe: concevoir une philosophie de l'éducation permanente et une stratégie de développement centrée sur l'éducation permanente des adultes.

2. Nature du projet

(a) Le projet consiste à définir l'éducation permanente.

(b) Le projet comporte un effort de recherche et de réflexion à deux niveaux: celui d'une philosophie de l'éducation permanente et celui d'un système d'éducation correspondant à cette philosophie.

(c) Les données relevant de la philosophie de l'éducation permanente seraient exprimées par le choix de quelques propositions traduisant chacune une notion de base et polarisant un ensemble d'éléments qui s'y rattachent. Les données relevant du système seraient décrites par le choix de quelques mots-clés évoquant chacun un trait caractéristique de la structure.

(d) Les propositions et les mots-clés constitueraient un modèle théorico-empirique d'éducation permanente. L'élaboration de ce modèle constitue l'essence même du projet.

(e) Une comparaison entre le modèle théorico-empirique auquel nous aboutirions par ce projet et la réalité actuelle permettrait de dégager des implications de recherche pour transformer le système actuel de l'éducation des adultes en un système d'éducation permanente des adultes.

(f) La nature du projet est illustrée par le diagramme qui suit. (voir page suivante)

3. Objectifs du projet

(a) Ce projet comporte des objectifs appartenant à la méthodologie de la recherche adoptée par l'équipe.

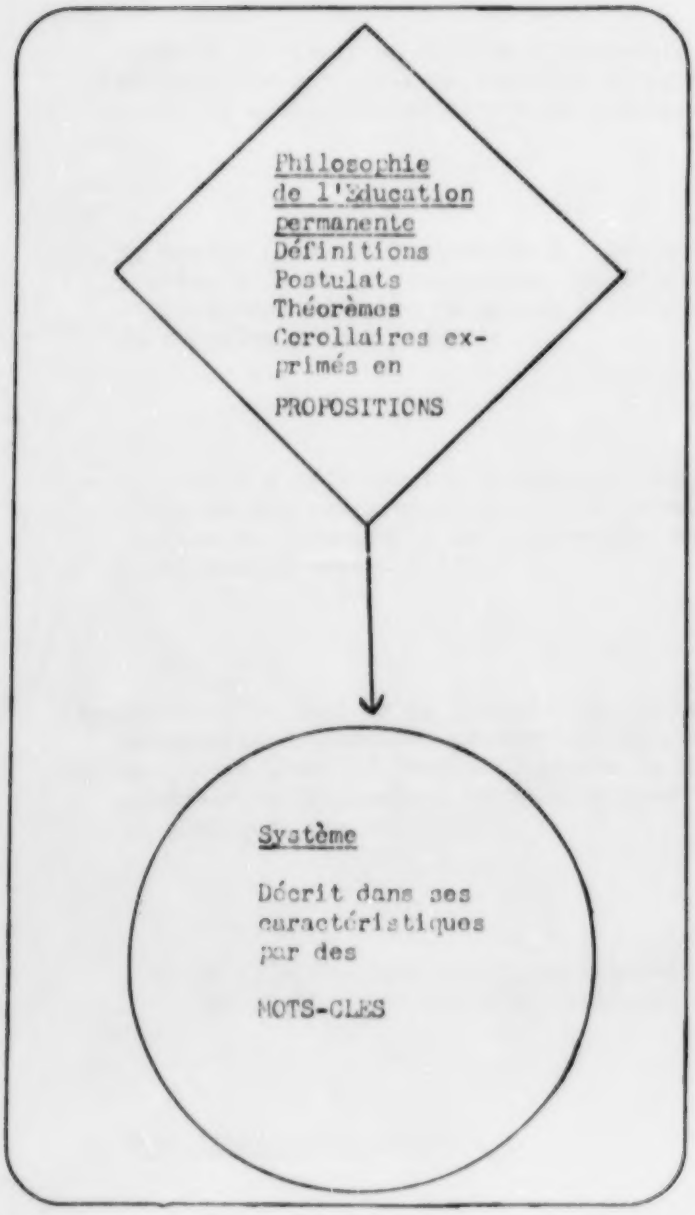
-- Ce projet, élaboré au fur et à mesure des recherches au cours des mois qui viennent, pourrait continuer à remplir au sein de l'équipe ce qu'il fait déjà, une fonction de synthèse des recherches et des réflexions, des lectures et des échanges.

-- Il existe des liens entre ce projet directeur et les autres projets élaborés par l'équipe. Le présent projet, nourri par les autres projets, les a, à son tour, inspirés et alimentés. En outre, il permet d'établir des priorités entre les objets et les champs de recherche et de faire des choix entre les projets de recherche; il donne la garantie que choix et priorités relèvent de critères intrinsèques à l'éducation.

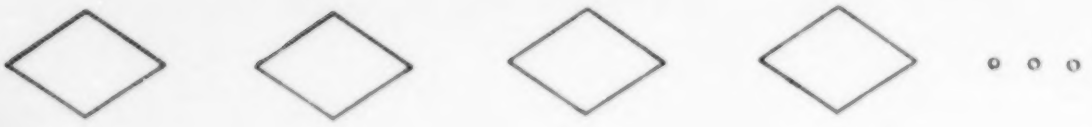
(b) Ce projet comporte des objectifs appartenant au développement.

-- Le projet pourrait conduire à une publication des-

MODELE THEORICO-EMPIRIQUE



Implications en termes de recherches, décisions et actions pour implanter un système d'Education Permanente pour les Adultes



tinée à présenter un système d'éducation permanente des adultes sur l'Ile de Montréal et appelée à devenir un outil d'animation et de développement.

-- Le projet pourrait contribuer à l'implantation d'un système d'éducation permanente des adultes sur l'Ile de Montréal, ou du moins, à l'implantation de certains de ses éléments.

-- Le projet a déjà servi à recommander au nom de l'équipe une priorité en éducation permanente des adultes au sous-comité de l'éducation permanente de l'université Centre-Ville.

-- Parce qu'il tentera de fournir une philosophie et un système d'éducation permanente pour les adultes, le projet pourrait être utilisé par la Direction générale de l'Education permanente pour élaborer et appliquer ses politiques.

C. Le rôle de l'université en éducation des adultes et en éducation permanente des adultes[41]

1. Justification du projet

On peut apporter plusieurs raisons justifiant une étu-

---

41 - Document no 311: "Le rôle de l'université en éducation des adultes et en éducation permanente des adultes", 29 janvier 1969, 9 p.

tude du rôle de l'université en éducation des adultes et en éducation permanente des adultes sur l'Ile de Montréal. En voici les principales:

(a) Déjà les universités montréalaises exercent une fonction importante dans le secteur de l'éducation des adultes. C'est là une situation exceptionnelle, propre à l'Ile de Montréal, que de compter sur son territoire quatre universités, appelées, d'une façon ou de l'autre, à jouer un rôle déterminant dans l'éducation des adultes et dans l'éducation permanente des adultes.

(b) Par ailleurs, la fonction universitaire, de par son ampleur et son élévation, déborde en fait l'Ile de Montréal et s'étend à la surface de la province, du pays et même du monde entier. Etudier l'éducation des adultes et l'éducation permanente des adultes dans les universités montréalaises, c'est donc aussi se situer dans une perspective large, où les possibilités de rayonnement sont vaste.

(c) Actuellement, les universités de Montréal, McGill et Sir George Williams sont en train de repenser, d'une façon sérieuse, leur système d'éducation des adultes. Il serait bon d'entrer, par notre étude, dans ce courant de révision pour le comprendre et l'influencer le mieux possible.

(d) En outre, la 2e université de langue française qui vient tout juste d'être créée, se voit désigner comme objectif privilégié la promotion de l'éducation permanente ou de l'éducation des adultes. C'est là une raison supplémentaire d'entreprendre notre étude.

(e) Certains penseurs et hommes d'action estiment que l'université a une mission spéciale de leadership à accomplir, dans le domaine de la recherche et du développement, vis-à-vis de toutes les autres institutions, et à tous les niveaux, qui s'occupent d'éducation des adultes et d'éducation permanente.

(f) D'autre part, l'on constate très peu de coordination et d'interdépendance entre les universités dans ce domaine de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente. A cet égard, une étude de leur rôle serait susceptible de favoriser une plus grande collaboration entre les universités.

(g) Enfin, pour toutes sortes de raisons, la Direction générale de l'Education permanente n'a pas pu, jusqu'ici, se préoccuper tellement des universités et de leur rôle en éducation des adultes et en éducation permanente. S'intéresser à ce problème comblerait une lacune sérieuse.

2. Position du problème

Dans toute étude de rôle, il faut bien distinguer entre la façon concrète, effective, dont un rôle est rempli et l'idée ou l'image idéale que l'on se fait de ce rôle et de la manière dont il doit être rempli. Cette image idéale du rôle contient, entre autres éléments, le système de valeurs sur lequel repose la conception du rôle; l'ensemble des objectifs à poursuivre par ce rôle; les normes ou critères à utiliser pour atteindre ces objectifs; les activités à exercer pour y parvenir.

Sans négliger l'aspect concret du rôle, ce projet voudrait surtout insister sur son aspect idéal, afin de connaître assez précisément les attitudes mentales et affectives que l'université entretient vis-à-vis de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente.

3. Première étape de la recherche

En un premier temps, il faudrait effectuer un sondage auprès de chacune des quatre universités sises sur l'Ile de Montréal: McGill, Sir George Williams, Montréal et Centre-Ville. Ce sondage comporterait plusieurs objets de recherche:

(a) Il s'agirait d'abord, à l'aide des statistiques déjà existantes et/ou d'une commande spéciale faite à l'ordinateur, de connaître, au moins pour les trois dernières années, la clientèle effective des cours d'adultes en termes de sexe, d'âge, de résidence, d'emploi, de salaire, de langue maternelle, de groupe ethnique, de nombre de cours que l'on suit, de sortes de cours que l'on suit, de grades poursuivis ou pas, de sortes de grades poursuivis.

Si les inscriptions n'étaient pas de nature à nous fournir tous ces renseignements, il faudrait compléter à l'aide d'un échantillon de clients à contacter au moyen d'interviews ou de questionnaires. Ce faisant, l'on pourrait du même coup s'enquérir aussi du degré de satisfaction des clients à l'endroit du contenu des cours, de leur horaire, du rendement des professeurs, de l'efficacité des outils pédagogiques, de l'organisation administrative de l'université en matière de cours d'adultes. Il faudrait enfin ajouter des questions de

type plus ouvert sur l'image idéale que les clients se font de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente à l'université, sur leurs suggestions et desiderata dans ce domaine.

A ceux qui, durant les trois dernières années, auraient complété un cycle de cours ou obtenu un grade, l'on pourrait demander si ces cours ou ce grade ont exercé une influence quelconque dans l'obtention d'un emploi supérieur ou dans la promotion au sein d'un même emploi.

A ceux qui, durant les trois dernières années, auraient abandonné leurs cours ("drop outs"), l'on pourrait demander les raisons de leur décision.

(b) Il faudrait examiner ensuite la structure et le fonctionnement concrets des cours d'adultes à chacune des quatre universités. On pourrait le faire en étudiant les documents officiels publiés à ce sujet et en interviewant un certain nombre d'administrateurs responsables de ce secteur. L'interview comprendrait aussi <u>surtout</u> un ensemble de questions relatives aux attitudes mentales et affectives des administrateurs concernant l'éducation des adultes et l'éducation permanente. Voici les principaux points qu'il faudrait toucher:

-- la fonction d'éducation des adultes à votre université est-elle vraiment jugée comme absolument nécessaire? Son importance par rapport à l'enseignement régulier? Son degré d'intégration à celui-ci? Faut-il transformer cette fonction en éducation permanente et comment?

-- votre université devrait-elle se spécialiser en certains secteurs précis de l'éducation des adultes et/ou de l'éducation permanente ou devrait-elle répondre le plus largement possible à tous les besoins et demandes qu'on lui exprime?

-- l'université a-t-elle un rôle à remplir auprès des adultes en éducation professionnelle et en éducation dite "populaire"?

-- comment concevez-vous le rôle de votre université en matière de formation des éducateurs d'adultes? Entre-t-il dans les objectifs de votre université de développer une pédagogie spécifique des adultes et quels moyens et outils pédagogiques faudrait-il employer pour ce faire?

-- y a-t-il une fonction universitaire de recherche à promouvoir en éducation des adultes et en éducation permanente? Devrait-elle s'exercer à tous les niveaux d'éducation des adultes (primaire, secondaire, collégial) et devrait-elle se doubler d'une fonction d'animation et de développement qui rejoindrait aussi tous ces niveaux?

-- quelle sorte de coordination inter-universitaire faudrait-il établir en éducation des adultes et en éducation permanente et comment l'établir?

-- comment concevez-vous les rapports qui doivent exister entre votre université et la Direction générale de l'Education permanente, en matière d'éducation

des adultes et d'éducation permanente?

-- votre université a-t-elle à établir des liens avec les autres organismes de Montréal qui s'occupent de l'éducation des adultes et de l'éducation permanente?

(c) L'étude du rôle de l'université en éducation des adultes et en éducation permanente ne serait pas complète si on laissait de côté le corps professoral. Il faudrait ici interviewer un certain nombre de professeurs engagés effectivement dans l'enseignement des adultes pour voir si leurs attitudes mentales et affectives reflètent ou non celle des administrateurs sur les huit points ci-dessus mentionnés. On peut présumer qu'il existera des divergences de vues assez sérieuses entre les deux groupes.

De plus, il faudrait interroger ces professeurs sur leur degré de satisfaction à l'endroit des adultes, de leur travail, de leur rendement (par comparaison avec le groupe des "réguliers"), à l'endroit aussi de leurs cours, en ce qui regarde le contenu, l'horaire, les outils pédagogiques, l'organisation administrative. De la sorte, l'on pourra obtenir une vue générale du système <u>réel</u> et <u>normatif</u> de l'éducation des adultes à chaque université.

4. <u>Deuxième étape</u>

La deuxième grande étape de la recherche consisterait à préparer un document de travail sur la base des matériaux accumulés et des analyses faites dans la première étape. Ce document serait expédié à un certain

nombre d'administrateurs, de professeurs et d'étudiants-adultes pour en obtenir des commentaires oraux ou par écrit. L'on pourrait suggérer à chaque université d'organiser chez elle une discussion commune (administrateurs, professeurs, étudiants) de ce document.

5. Troisième étape

La troisième étape serait de convoquer une table ronde de représentants de chaque université avec notre groupe de recherche, afin de les voir se confronter devant le document de travail, d'évaluer leurs réactions respectives devant la pensée et les attitudes des autres. Cette technique de réflexion en groupe pourrait être fort avantageuse, tant sur le plan de la recherche que sur celui de l'action. Pour que cette dynamique de groupe soit encore plus riche et diversifiée, on peut suggérer trois représentants par université: un administrateur, un professeur, un étudiant-adulte. On pourrait même penser à une telle confrontation à l'émission de TV Les temps changent, avec participation du public extérieur.

6. Quatrième étape

La quatrième étape viserait à rédiger un rapport final, sur la base des données, amendements, correctifs, compléments apportés à la troisième étape.

N.B.: Cette étude serait beaucoup plus riche et réaliste que celle effectuée par J.R. Kidd dans les années 50 et qui ne se fondait, en somme, que

sur un examen des structures officielles des universités en matière d'éducation des adultes et sur des témoignages d'administrateurs. On trouve les résultats de cette étude dans J.R. Kidd, Adult Education in the Canadian University, Toronto, Canadian Association for Adult Education, 1956, 130 p.

7. Objectifs du projet en termes d'action

(a) Le grand objectif de ce projet serait de viser à instaurer, à l'intérieur des universités, un véritable système d'éducation permanente pour les adultes. Etant donné, d'une part, que les universités occupent une position stratégique en matière d'éducation des adultes et que, d'autre part, ce sont des institutions scolaires où l'on se trouve par des adultes, elles constitueraient un lieu privilégié où pourrait s'appliquer la conception d'un système d'éducation permanente pour les adultes.

(b) Une étude de ce genre pourrait aider les universités à mieux exercer leur fonction de leadership vis-à-vis de tous les autres niveaux scolaires, en matière d'éducation permanente.

(c) Elle pourrait favoriser entre les universités l'établissement de liens plus étroits de collaboration et de coordination dans le domaine de l'éducation permanente et de l'éducation des adultes.

(d) Enfin, elle serait de nature à susciter des

rapports plus intenses et plus fructueux entre les universités et la Direction générale de l'éducation permanente.

D. Opérations de recherche et d'animation en vue de l'implantation d'un centre multi-fonctionnel pour l'Île de Montréal[1]

1. Nature du projet

Ce projet consisterait, pour l'équipe de l'Opération Départ (Montréal) à effectuer ou à faire effectuer un certain nombre d'opérations de recherche et d'animation préalables à l'implantation sur l'Île de Montréal, et pour le bénéfice de la population adulte de l'Île de Montréal, d'un centre multi-fonctionnel. L'implantation de ce centre impliquerait la collaboration et la décision des institutions et organismes importants d'éducation des adultes et d'éducation permanente de l'Île de Montréal: les universités; l'entreprise (patrons et syndicats); les CEGEPs; le M.E.Q.; le Bureau Métropolitain (cf. Rapport Payé) et le Bureau régional; les écoles privées; les associations privées (et, à ce titre, l'I.C.E.A. pourrait être impliqué); les journaux, postes de radio et postes de télévision; Terre des hommes et les autres ressources du même type; le M.T.Q. et les Centres de main-d'oeuvre du Québec et, possiblement, du Canada; etc. Les fonctions de ce centre pourraient être: l'accueil, l'information, l'orientation, la recherche, la promotion et l'animation, l'innovation. Ces différentes

---

[1] - Document no 308: "Opérations de recherche et d'animation en vue de l'implantation d'un centre multi-fonctionnel pour l'Île de Montréal", 29 janvier 1969, 9 p.

fonctions seraient instaurées progressivement dans le temps selon une logique prévisible et sur une période de moyen terme (sur une période, disons, de cinq à dix ans). La fonction d'information multi-dimensionnelle serait cependant nécessaire dès le point de départ: elle serait la fonction fondamentale qui régirait le développement des autres fonctions.

2. Justification d'un tel centre

Les opérations de recherche et d'animation préalables à l'implantation d'un centre multi-fonctionnel se justifient dans la mesure où se justifie l'idée d'un tel centre. Pourquoi donc l'idée d'un tel centre?

(a) De façon générale, le centre multi-fonctionnel serait probablement une des bonnes façons d'opérationnaliser un double choix de notre équipe: 1) le choix d'une philosophie de l'éducation: celle de l'éducation permanente; 2) le choix d'une stratégie de développement: celle de l'éducation permanente des adultes.

(b) L'éducation permanente, si on veut qu'elle soit économiquement possible, suppose un usage et un développement optima des ressources éducatives d'une société ou d'un milieu donné. Un développement et un usage optima des ressources éducatives, en territoire montréalais, postulent que l'Ile de Montréal (ou que "le grand Montréal") est perçu comme un ensemble économique, social et politique; que l'Ile de Montréal (ou "le grand Montréal") est perçu et utilisé comme unité de planification et de développement. La planification et le développement de l'éducation permanente et/ou de l'éducation des adultes, n'a pas encore rejoint, de façon substantielle, cette réalité "Ile de Montréal" (ou "grand Montréal"). L'on pourrait

sans doute dire que, de façon générale, la réalité urbaine n'a pas encore influencé la conception et le développement de l'éducation permanente et/ou de l'éducation des adultes. L'idée d'un centre multi-fonctionnel s'appuie sur le constat de la réalité "Ile de Montréal" (ou "grand Montréal") comme unité de planification et de développement. Plus concrètement et à titre d'exemple important, cela veut dire que la première tâche d'un centre multi-fonctionnel serait, par un processus adéquat d'information, de mettre en présence réciproque d'efficacité, à l'échelle de l'Ile de Montréal (ou du "grand Montréal") toutes les ressources éducatives pour adultes et tous les besoins d'éducation qu'ont les adultes.

(c) Il importe de bien voir que la réalité "Ile de Montréal" (ou "grand Montréal") rend à la fois possible et à la fois nécessaire l'idée d'un centre multi-fonctionnel (ou toute autre stratégie visant les mêmes objectifs). Enumérons quelques caractéristiques de l'Ile de Montréal (ou du "grand Montréal") qui rendraient possible et nécessaire une stratégie du type "centre multi-fonctionnel":

1) La population de l'Ile de Montréal (ou du "grand Montréal"), vue comme ensemble démographique, est de l'ordre de deux millions (2,000,000).

2) Un tel bassin de population offre un éventail de besoins nombreux et très variés.

3) Le caractère bi-ethnique (bi-culturel et bilingue) de cette population ne se retrouve nulle part ailleurs dans la province de façon aussi marquée.

4) Cette population est la plus cosmopolite du Québec.

5) Les ressources éducatives de l'Ile de Montréal sont nombreuses et variées; aucun autre "ensemble" du Québec n'offre une telle concentration et une telle diversité. Parmi ces ressources, indiquons:

a) la présence de quatre universités;

b) la présence de six ou sept C.E.G.E.P.;

c) une très forte concentration de la grande et moyenne entreprise;

d) une concentration des mass-média;

e) Terre des Hommes, musées, bibliothèques, etc.

6) L'Ile de Montréal (ou "le grand Montréal"), plus que tout autre "ensemble" du Québec, offre des possibilités nombreuses et diversifiées de loisir.

7) Le temps des activités humaines, dans un tel ensem-

ble, déborde largement le 9 à 5; le rythme accéléré de ces activités amène des changements qualitatifs dans les comportements et les attitudes.

8) L'Ile de Montréal (ou "le grand Montréal") jouit d'un système de communication - notamment en ce qui concerne le transport - de plus en plus adéquat: ce qui est évidemment un pré-requis pour l'utilisation optimale des ressources.

9) L'Ile de Montréal (ou "le grand Montréal") est le centre moteur du développement du Québec.

10) Le système d'éducation des jeunes sera bientôt planifié à l'échelle "Ile de Montréal"; les structures politiques s'acheminent vers un gouvernement métropolitain décentralisé; les plans d'urbanisme sont conçus à l'échelle du grand Montréal; etc.

11) L'Ile de Montréal est le siège social d'un très fort pourcentage de compagnies, d'organismes et associations.

Il peut sembler banal de rappeler ces caractéristiques de l'Ile de Montréal (ou du "grand Montréal") tellement elles sont évidentes pour tous. Il est peut-être moins banal de constater que ces caractéristiques "régionales" n'ont pas encore eu d'influence sérieuse sur le système éducatif de l'Ile de Montréal (ou du "grand Montréal").

(d) compte tenu de certaines des caractéristiques énumérées précédemment, on ne peut compter, pour la mise en relation des ressources et des besoins sur l'Ile de Montréal (ou dans "le grand Montréal"), sur des mécanismes spontanés ou faiblement "technicisés" d'information; pas plus qu'on ne peut compter sur plusieurs mécanismes qui ne seraient pas reliés les uns aux autres; pas plus qu'on ne peut compter sur des mécanismes momentanés. Il faut, de toute évidence, pouvoir compter sur des mécanismes fortement "technicisés" (où, par exemple, l'usage de l'ordinateur serait chose habituelle), coordonnés et permanents. Le centre multi-fonctionnel pourrait contribuer très sérieusement à la mise sur pied de ces mécanismes.

(e) L'Opération Départ régionale se donnait comme un de ses objectifs importants une meilleure coordination des ressources éducatives pour les adultes et, partant, des structures impliquées dans l'éducation des adultes. L'objectif de coordination présupposait, pour l'Opération Départ régionale, un objectif de sensibilisation: sensibiliser au niveau de la région pour mieux coordonner au niveau de la région; et, ce, pour assurer un développement régional optimal de l'éducation des adultes. L'Opération Départ (Montréal) pourrait faire siens ces objectifs, mais en utilisant des moyens autres. Nous avons déjà expliqué, il y a quelques mois, pourquoi, dans le cas de l'Opération Départ (Montréal) un grand comité consultatif ne nous paraissait pas un moyen adéquat de sensibilisation, de participation et de développement. Une commission métropolitaine d'éducation permanente ou d'éducation des adultes ne nous paraît pas, dans l'immédiat, un moyen plus adéquat. Le centre multi-fonctionnel nous paraît, au contraire, un moyen plus adéquat de sensibilisation, de participation et de coordination en vue du développement.

(f) La plupart des justifications apportées jusqu'à maintenant valent tout autant pour un système d'éducation des adultes que pour un système d'éducation

permanente des adultes. Aussi, nous croyons nécessaire d'expliciter quelque peu la première justification que nous formulions ainsi: "Le centre multi-fonctionnel serait probablement une des bonnes façons d'opérationnaliser un double choix de notre équipe: 1) le choix d'une philosophie de l'éducation: celle de l'éducation permanente; 2) le choix d'une stratégie d'implantation de cette philosophie: celle de l'éducation permanente des adultes". Le centre multi-fonctionnel tel que nous le décrivons ici, pourrait être une des bonnes façons d'opérationnaliser le double choix de l'équipe, si:

-- d'autres réalités sont implantées en même temps que le centre multi-fonctionnel: v.g. des mécanismes de certification; de nouveaux outils pédagogiques, tel le cours par correspondance; etc.

-- les fonctions de recherche et d'innovation (qui, dans le temps, se développeraient après la fonction d'information) sont précisément exercées dans la perspective d'un système d'éducation permanente des adultes.

3. Objectifs

(a) Les objectifs du centre seraient les suivants:

-- Favoriser une meilleure coordination des structures administratives.

-- Favoriser une meilleure satisfaction des besoins et une meilleure utilisation des ressources éducatives par un mécanisme d'information fortement "technicisé", permanent et unifié à l'échelle "Ile de Montréal" (ou "grand Montréal").

-- Favoriser l'implantation progressive d'un système d'éducation permanente des adultes.

(b) L'objectif du projet de recherche et d'animation serait l'implantation, avec les meilleures chances de succès, d'un centre multi-fonctionnel.

4. Quelques explications sur la nature du projet

(a) Avant d'expliciter davantage la nature des opérations de recherche et d'animation qui constituent le présent projet, il nous faut préciser la nature du centre multi-fonctionnel:

1) Le centre, à ses débuts, devrait exercer trois fonctions:

a) une fonction d'accueil;

b) une fonction d'information multi-dimensionnelle;

c) une fonction d'orientation minimale.

2) On peut prévoir que l'exercice de ces trois premières fonctions suscitera assez tôt une fonction de promotion minimale de l'idée "éducation permanente des adultes".

3) Le besoin d'innovations se fera assez vite sentir: Il faudra y répondre en développant une fonction de recherche. La recherche, dans un tel centre, s'appuierait sur une information de première main.

4) La fonction de recherche entraînera une fonction d'innovation. Le centre pourrait remplir cette fonction d'innovation de deux façons:

-- en suggérant des innovations et en fournissant une aide technique pour leurs implantations;

-- en implantant lui-même des innovations.

5) La fonction d'accueil viserait à "optimiser", chez l'individu, le processus éducatif avant même qu'il ne s'engage dans une activité précise de formation.

6) Par l'expression "fonction d'information multidimensionnelle", nous voulons simplement suggérer

qu'un tel centre devrait diffuser plusieurs types d'information et selon plusieurs circuits. A titre d'exemples:

- information répondant à un besoin de l'individu;

- information s'adressant à la collectivité;

- information répondant au besoin d'un groupe ou s'adressant à un groupe;

- information sur les besoins des individus et des groupes, venant des usagers du centre et allant vers les détenteurs de ressources;

- information sur les ressources, circulant entre les détenteurs de ressources;

- etc.

7) La fonction d'orientation minimale résulterait de la fonction d'accueil et de la fonction d'information (information répondant à un besoin de l'individu).

(b) A titre d'exemples, nous indiquerons quelques opérations préalables à l'implantation d'un centre multi-fonctionnel. Les aspects "recherche" et "animation" se retrouvent pratiquement dans chacune des opérations suivantes:

1) "Vendre" l'idée d'un centre multi-fonctionnel aux organismes concernés.

2) Inventaires des ressources éducatives pour adultes, formelles et informelles, sur l'Ile de Montréal; étude d'un système permanent de cueillette des informations, de leur stockage, mise à jour et communication.

3) Etude de la structure actuelle de décision et de gestion de l'éducation des adultes; étude de l'insertion d'un centre multi-fonctionnel dans cette structure.

4) Etude du contenu, des modèles et du coût de la publicité actuelle en éducation des adultes; étude prospective des modèles publicitaires à utiliser dans un centre multi-fonctionnel.

5) Etude du degré d'information des adultes concernant les ressources éducatives disponibles sur l'Ile de Montréal.

6) Etude des situations concrètes, en matière d'information et possiblement d'orientation, dans lesquelles se trouvent:

a) le "responsable" qui veut informer;

b) le "responsable" qui veut être informé;

c) "l'usager" individuel ou collectif qui veut informer ou être informé.

7) Etude des mécanismes et critères de sélection et d'orientation utilisés par les différents centres de décision; possiblement, recherche-action, à caractère exploratoire, en orientation des adultes.

8) Etude d'un modèle organisationnel adéquat pour un tel centre multi-fonctionnel.

9) Etude du coût (investissement initial et fonctionnement) d'un tel centre; prévision des besoins de personnel et de formation de ce personnel.

10) Etude sur les sources et les modes de financement d'un tel centre.

11) Etude du caractère bilingue et bi-culturel d'un tel centre.

E. Evaluation critique et prospective de la Loi sur la formation professionnelle[43]

1. Pourquoi ce projet

Depuis quelques années déjà, le gouvernement du Québec considère du domaine de ses responsabilités les problèmes de main-d'oeuvre et d'éducation des adultes. Après une première étape d'organisation - ou de réorganisation des initiatives éparses - se pose aujourd'hui au gouvernement québécois et aux ministères concernés le problème de pousser plus loin les politiques existantes de main-d'oeuvre, d'éducation des adultes et d'éducation permanente et d'élaborer de nouvelles politiques (à court, moyen et long terme). Il est bien sûr que seul un travail de longue haleine peut résoudre ce problème.

Il nous semble, cependant, qu'une des bonnes façons d'amorcer et de poursuivre ce travail serait de procéder - de façon peut-être plus systématique qu'il n'a été possible de le faire jusqu'à maintenant - à une évaluation critique et prospective de la Loi sur la formation professionnelle (14-15-16, Elizabeth II, 1966-67, ch. 94) et de ses règlements. L'influence prépondérante de cette loi sur les politiques provinciales de main-d'oeuvre et surtout d'éducation des adultes et d'éducation permanente est indéniable. Par ailleurs, un bon nombre de personnes responsables de concevoir ou d'appliquer ces politiques provinciales sont portées à remettre en question, globalement ou partiellement, cette loi et/ou ses règlements.

---

43 - Document no 307: "Evaluation critique et prospective de la Loi sur la formation professionnelle", 29 janvier 1969, 9 p.

Différentes stratégies d'évaluation critique et prospective de la Loi sur la formation professionnelle sont possibles selon l'importance que l'on accorde à cette évaluation et, partant, selon les objectifs que l'on poursuit. Nous présentons ici, de façon schématique et à titre d'exemples, trois types de stratégies. Le choix de l'un ou l'autre de ces trois types - ou d'autres possibles - est un choix politique qui n'est évidemment pas du ressort de l'équipe de l'Opération Départ (Montréal).

2. Un premier type de recherche

(a) Nature. Aux yeux du gouvernement fédéral, la Loi sur la formation professionnelle est un moyen de développement économique. Un premier type de recherche viserait à répondre de la façon la plus réfléchie possible à la question suivante: dans quelle mesure cette loi est-elle, pour le Québec, un moyen adéquat de développement économique?

(b) Objectif. L'objectif de cette recherche est d'assurer au Québec l'utilisation optimale, dans la poursuite d'objectifs de développement économique, des quelque $60,000,000. que le gouvernement fédéral accorde, cette année, au Québec en vertu de la Loi sur la formation professionnelle.

(c) Quelques implications. Ce premier type de recherche comporte les implications suivantes.

-- L'évaluation de la Loi sur la formation profession-

nelle comme moyen de développement économique suppose que le gouvernement du Québec a déjà défini clairement sa politique de développement économique et que c'est par référence à cette politique que l'on peut ici évaluer la loi. - Notons qu'une politique de développement économique contient des éléments concernant l'éducation des jeunes, l'éducation des adultes et l'éducation permanente comme moyens de développement économique.

-- Cette stratégie de recherche peut conduire à un **rejet global** de la loi comme moyen valable, pour le Québec, de développement économique. Pour cette raison, le choix de cette stratégie de recherche devrait s'appuyer sur une décision politique prise par le Conseil des ministres.

-- Cette stratégie de recherche peut ne conduire qu'à des amendements de la loi et/ou de ses règlements.

-- Le choix de ce premier type de recherche suppose que le gouvernement du Québec, en avril prochain, ne renouvelle pas son adhésion à la loi pour plus d'une année.

(d) Agents de cette recherche. Cette stratégie implique le travail conjoint de plusieurs ministères et organismes provinciaux: le Ministère du travail (Québec), le Ministère de l'Industrie et du commerce (Québec), le Ministère de l'éducation, le Ministère des affaires intergouvernementales et l'Office de planification du Québec. La coordination de ce pool de recherche pourrait être assurée par l'Office de planification.

(c) Justification de cette stratégie. Si la conjoncture politique actuelle des relations fédérales-provinciales permet d'envisager un rejet de la Loi sur la formation professionnelle ou des amendements substantiels de cette loi comme moyen de développement économique, il nous semble que cette recherche s'impose comme première démarche rationnelle d'évaluation. La loi fédérale est une question posée en termes de moyens et d'objectifs de développement économique; il nous paraît important d'y apporter d'abord une réponse d'ordre économique. À notre avis, c'est même là la seule évaluation globale de la loi qui puisse être faite.

Si la conjoncture politique - ou d'autres raisons - empêche de choisir cette stratégie de recherche, on pourrait avec profit choisir l'un et/ou l'autre des deux types suivants de stratégies de recherche.

3. Un deuxième type de recherche

(a) Nature. Il s'agirait ici d'évaluer la dimension pédagogique de la loi, sans pourtant la remettre en question comme moyen de développement économique. La recherche consisterait à répondre du mieux possible à la question suivante: dans quelle mesure, cette loi et ses règlements permettent-ils un processus éducatif valable?

(b) Objectif. L'objectif de cette recherche serait d'assurer aux individus bénéficiant de la loi une formation scolaire et professionnelle optima en vue du développement économique du Québec.

(c) Quelques implications. Ce deuxième type de recherche comporterait les implications suivantes.

-- Cette stratégie de recherche peut conduire à des amendements - mineurs ou substantiels - de la loi et de ses règlements.

-- Elle suppose que la Direction générale de l'Education permanente a développé un ensemble de réflexions lui permettant d'évaluer la qualité et l'efficacité d'un processus éducatif pour les adultes.

-- Le choix de cette stratégie nous semble relever de la Direction générale de l'Education permanente.

(d) Justification de cette stratégie. La majeure partie des activités éducatives de la Direction générale de l'Education permanente sont rendues possibles grâce à la Loi sur la formation professionnelle: aussi il nous semble important pour la province que cette loi permette un processus éducatif optimum.

Note: Le Ministère du travail (Québec) pourrait entreprendre, avec la collaboration du Ministère de l'éducation, un même type de recherche sur des dimensions de la loi le concernant davantage.

4. Un troisième type de recherche

(a) Nature. Il s'agirait de procéder à une double comparaison.

-- Comparaison entre les possibilités de la Loi sur la formation professionnelle et l'utilisation qui en est faite par la province;

-- Comparaison entre l'ensemble des responsabilités d'un Etat moderne en éducation des adultes et en éducation permanente, d'une part, et les responsabilités possiblement couvertes par la loi, d'autre part.

(b) Objectifs. Conçue selon cette troisième stratégie, cette recherche pourrait servir à assurer une utilisation optimale de la loi. - Elle pourrait aussi aider à mieux identifier les responsabilités propres au gouvernement québécois en éducation des adultes et en éducation permanente.

(c) Justification de cette stratégie. Deux considérations justifieraient l'adoption de cette stratégie.

-- La province de l'Ontario semble utiliser différemment que le Québec la Loi sur la formation professionnelle.

-- Il se peut que l'importance financière de la loi empêche partiellement le Québec de concevoir et de développer une politique autonome d'éducation des adultes et d'éducation permanente. Il y a toujours danger que le gouvernement fédéral ait la force des faiblesses des gouvernements provinciaux.

5. Tâches de recherche

A titre d'exemples, voici des tâches de recherche que pourrait supposer l'un ou l'autre des trois types de stratégies de recherche.

(a) Un premier groupe de tâches serait lié à l'étude historique, à dimensions socio-économico-culturelles, des lois fédérales sur la formation professionnelle. Cette étude devrait dégager les objectifs, les mentalités, les contextes économico-politiques qui ont présidé à l'élaboration et à l'application de ces lois.

A cet égard, une comparaison constante à tous les niveaux entre le Québec et l'Ontario serait la méthode la plus propice à dégager les implications réelles de ces lois. Différentes tâches de recherche peuvent être dégagées ici:

. étude des lois;

. analyse du contexte d'élaboration des lois, notamment dans le Journal des Débats des communes;

. analyse de contenu de la revue Technique de ses débuts à nos jours pour explorer notamment la notion de formation professionnelle;

. analyse de documents sur l'évolution de la formation professionnelle en Ontario;

. étude de la dynamique du développement industriel dans les deux provinces;

. étude comparative de l'évolution de la main-d'oeuvre en Ontario et au Québec. (Niveaux de scolarité, secteurs d'emploi, immigration, etc.);

. étude de l'insertion de ces lois dans les systèmes d'éducation des deux provinces;

. etc.

(b) Un second groupe de tâches serait lié à l'étude de la loi actuelle et de ses règlements. Diffé-

rentes tâches de recherche peuvent être dégagées ici:

. niveau des objectifs que poursuivent les agents;

. prise de décisions;

. niveaux d'application, de décisions, d'exécution et de contrôle;

. étude comparative de l'utilisation de la loi en Ontario et au Québec;

. étude (comparative?) des clientèles touchées, refusées ou non-atteintes par la loi;

. étude de la rentabilité économique des investissements dans les deux provinces.

F. Elargissement de nos points de vue

Il peut sembler étonnant qu'un groupe nommé "Opération Départ (Montréal)" ne formule que deux projets concernant immédiatement l'Ile de Montréal, sur un ensemble

de quinze projets. L'orientation de l'"Opération" (nous avons essayé de montrer comment elle s'est dessinée, supra, p. 4-8 : Chapitre I du présent texte) rend partiellement compte de ce fait. On l'expliquera davantage en rappelant le processus selon lequel l'équipe s'est éloignée, dans la formulation de ses projets de recherche, du contexte "Ile de Montréal" qui devenait de plus en plus inapproprié.

En effet, nos réflexions d'analyse de données et d'évaluation de politiques nous permirent de cerner un bon nombre de problèmes qui, aux yeux de l'équipe, paraissaient comme des problèmes reliés à une politique provinciale d'éducation des adultes; un seul de ces problèmes, celui des structures de l'éducation des adultes sur l'Ile de Montréal, pouvait être regardé comme proprement régional. Au cours de la discussion de ces projets de plus large envergure, des points de vue s'affirmaient dans l'esprit de l'équipe: points de vue géographiquement et idéologiquement plus généraux en même temps que suffisamment précis pour la poursuite de la recherche. Très rapidement, on pourrait résumer ainsi ces points de vue plus généraux et plus féconds.

a) Les problèmes d'éducation des adultes sur l'Ile de Montréal forment un ensemble et il semble difficile de solutionner l'un de ces problèmes sans regarder l'ensemble.

b) Les problèmes d'éducation des adultes sur l'Ile de Montréal peuvent difficilement être isolés d'un ensemble provincial.

c) Les problèmes d'éducation des adultes peuvent difficilement être isolés des problèmes d'éducation des jeunes.

d) Seule une conception de l'éducation permanente plutôt qu'une conception de l'éducation des adultes paraît capable de cerner l'ensemble de ces problèmes et de fournir des critères d'évaluation et de planification.

e) Il n'existe pas au Québec de conception et partant de politique d'éducation permanente.

f) L'élaboration d'une telle conception et des grandes lignes d'une politique d'éducation permanente semblait être, pour l'équipe, une priorité de la recherche.

En somme, l'équipe intuitionnait, à tort ou à raison, qu'il était plus important d'investir les énergies de recherche sur une "position de problème" que sur la solution de l'un ou l'autre problème particulier.

IVème ETAPE: CHOIX D'UN PROGRAMME DE RECHERCHE

Quels que soient les avantages que notre démarche nous ait assurés du point de vue de notre problématique, nous étions parvenus à mettre au point quinze projets de

recherche. Il restait à choisir parmi les projets alignés ce qui pourrait constituer un programme réalisable de recherche. Ce fut l'objet d'une brève étape qui occupa une partie de janvier et une partie de février (1969). Au cours de trois séances de travail d'une journée chacune (29 janvier, 6 février et 18 février) avec les responsables de la Direction générale de l'Education permanente, chacun des quinze projets élaborés par l'équipe (<u>supra</u>, p. 86-88) fut discuté et pesé. Voici quels critères servirent à cette discussion et quels choix en ont résulté.

(1) <u>Les critères</u>. Du côté de notre équipe, les critères utilisés pour déterminer le programme à tirer des quinze projets ne furent autres que les critères considérés au cours de l'étape d'analyse des problèmes. Il faut ajouter cependant que pour une majorité importante des membres de l'équipe, le projet intitulé: "Elaboration d'un modèle théorico-empirique d'éducation permanente" (<u>Document no 302</u>) prenait de plus en plus d'importance.

Du côté de l'exécutif de la Direction générale de l'Education permanente, un certain nombre de critères furent proposés. Mentionnons les trois plus importants.

(a) Le besoin de transformer le système actuel d'éducation en un système d'éducation permanente: ce qui correspondait, pour la Direction générale de l'Education permanente, à un besoin d'approfondir ses orientations. Ce critère apparaissait comme absolument prioritaire dans le choix d'un programme de recherche. D'où l'importance que prit aux yeux de la Direction générale de l'Education permanente, dès la première rencontre avec notre équipe, le projet intitulé: "Elaboration d'un modèle théorico-empirique d'éducation permanente". Dans cette perspective, la

Direction générale de l'Education permanente valorisait, dans les autres projets de recherche, tout ce qui pouvait aider à l'élaboration de ce modèle.

(b) L'importance de la pédagogie en éducation des adultes. La Direction générale de l'Education permanente avait clairement manifesté, dans ses projets SESAME et TEVEC, son intérêt pour la pédagogie dans l'éducation des adultes.

(c) Les priorités déjà reconnues par la Direction générale de l'Education permanente (v.g. la formation professionnelle) et les priorités à reconnaître.

(2) Les choix. A la suite des trois rencontres ci-haut mentionnées, l'équipe proposait à la Direction générale de l'Education permanente un programme de recherche, dans les termes suivants.

a - L'Opération Départ (Montréal) n'aurait qu'un seul projet de recherche ou qu'un seul objectif final de recherche: l'élaboration d'un modèle d'éducation permanente; l'établissement, en somme, d'un "vocabulaire" et d'une "syntaxe" de la réalité "éducation permanente".

b - Que deviennent dans ce contexte, les autres projets de l'équipe? Ils contiennent tous des tâches de recherche utiles et nécessaires à l'élaboration du modèle d'éducation permanente. Dans cette perspective, d'ailleurs, de nouvelles tâches de recherche apparaî-

tront qui ne sont pas explicitement formulées dans les projets.[44]

Le 6 avril 1969, l'exécutif de la Direction générale de l'Education permanente nous communiquait son choix d'un programme de recherche; il rejoint essentiellement celui que l'équipe avait proposé:

> ...le premier objectif que l'Opération Départ (Montréal) se donne, c'est celui d'élaborer ce que nous sommes convenus d'appeler "le modèle théorico-empirique d'éducation permanente". Cet objectif est reconnu comme prioritaire chronologiquement et exerce un rôle unificateur vis-à-vis les autres préoccupations de l'équipe. Cet objectif devrait normalement constituer la pièce de résistance de la première année.

> Pour ce qui est des autres projets, la direction de la Direction générale de l'Education permanente tient à souligner son intérêt majeur pour le projet sur le rôle de l'Université qui aurait avantage à être poursuivi dès que les circonstances le permettront et en conformité avec ce qui a été dit précédemment sur le programme de recherche.[45]

---

44 - Document no 347: "Lettre du responsable de l'Opération Départ (Montréal) au directeur du service de la recherche (DGEP)", le 7 mars 1969, p. 1 et p. 3.

45 - Lettre de Louis Fellelier "à toute l'équipe de l'Opération Départ (Montréal)", le 6 avril 1969.

CONCLUSION DE LA DEUXIEME PHASE

Avec la définition précise d'un mandat de recherche l'Opération Départ (Montréal) terminait la deuxième phase de sa réflexion. Après une étape d'information, une étape d'analyse de problèmes, une étape de formulation de projets, un programme de recherche avait été choisi. Une tâche globale d'exécution allait commencer.

Il aura fallu une période de sept mois pour que soit défini avec clarté le mandat de l'Opération Départ (Montréal): période qui, vue de l'extérieur, peut paraître démesurément longue. Nous estimons, cependant, qu'il s'agit là d'un délai relativement normal, vu les considérations suivantes.

a - L'ensemble de l'équipe a dû se recycler, surtout à partir de ses ressources internes.

b - L'équipe a dû surmonter les difficultés inhérentes à tout processus de recherche en équipe.

c - L'équipe a apporté beaucoup de soin (et partant a consacré beaucoup de temps) à ses relations avec le commanditaire.

d - L'équipe, pour définir son mandat, devait en

même temps se construire une problématique de recherche: problématique que l'équipe voulait novatrice dans toute la mesure du possible.

FIN

[Les principaux rédacteurs de ce texte sont MM. André Aubry et Gérard Plante de l'Opération Départ (Montréal)]

(Ont collaboré à la préparation de ce texte, outre les deux rédacteurs principaux: Jean-Marc Baril, Robert Beaudry, Nicole Charlebois et Pierre Angers.)